EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

COM OS PINGOS NOS "IS"

Rosita Edler Carvalho

Mestra em Psicologia pela FGV
Doutora em Educação pela UFRJ
Pesquisadora em Educação Inclusiva pela UFRJ
Detentora de Medalha de Honra ao Mérito Educativo
outorgada pela Presidência da República

Editora Mediação

3.ª Edição

Porto Alegre
2005

Copyright © by Editora Mediação **2004**
Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do editor.

Coordenação Editorial: Jussara Hoffmann
Revisão de Texto: Rosa Suzana Ferreira
Capa: Juliana Hoffmann
Editoração: Daniel Ferreira da Silva

Ilustração da capa: Trabalho da artista plástica Tanla Hanauer - *Ciranda de Roda* (óleo sobre lelu, 53 x 68cm) e-mail; taniahanauer© netwizard.com.br/ Fone:(0xx51) 599-3452

C331e Edler Carvalho, Rosita
Educação inclusiva: com os pingos nos "is" / Rosita Edler Carvalho. - Porto Alegre : Mediação, 2004.176 p.

1. Inclusão escolar 2- Políticas públicas - Administração escolar - Inclusão escolar. 3. Diferença - Educação. I. Título.

CDU - 376.4.043

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Faça seu pedido diretamente à:

Editora Mediação

Av. Taquara, 386/908
Cep: 90460-210 - Porto Alegre - RS

Fone/Fax (51) 3330-8105
Site: www.editoramediacao.com.br
e-mail: editora.mediacao@terra.com.br

Printed in Brazil/Impresso no Brasil

Aos meus professores, em especial à D. Dulce
que me ensinou a ler e a colocar
os primeiros pingos em “is”.

A presença de um Eu postula a existência de uma dimensão do Não-Eu, isto é, o mundo externo dos objetos, dos outros e o mundo interno dos impulsos, das necessidades, dos desejos. E, posteriormente, a função do Eu, por toda a vida, será a de medir entre as pressões externas e as exigências internas. O processo de aprendizagem de vida ocorre sempre na relação Eu-Outro. É dessa maneira que o ser humano se diferencia, se desenvolve e assume a responsabilidade por sua conduta.

(Rizzo, 1998)

Homenagens póstumas

À Professora Consuelo Pinheiro que, nos idos de 1960, apontou-me um caminho profissional que tem me permitido melhor compreender a vida.
À Professora Olivia da Silva Pereira, mestra de muitos de nós, com quem aprendemos a acreditar na potencialidade de qualquer ser humano.
À Professora Lygia Assumpção Amaral que nos deixou de forma brusca e inesperada, mas que continua dentro de nós com sua garra hercúlea.
À Professora Albertina Brasil pelo entusiasmo com que nos apontou os caminhos da sensibilidade e da beleza através das artes.

Minhas saudades e muita gratidão.

Sumário

Prefácio 9
Introdução.....3
1. Correntes teóricas e sua influência no processo educacional 19
2. A contribuição da história da filosofia da ciência para
a proposta de educação inclusiva..... 33
3. A autorização da diferença de pessoas com deficiência..... 39
4. A exclusão como processo social..... 46
5. Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão..... 64
6. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema

educacional inclusivo 75
7. Políticas públicas para a educação inclusiva..... 84
8. Planejamento e administração escolar
para a educação inclusiva..... 98
9.A função da escola na perspectiva da educação inclusiva..... 108
10. Removendo barreiras para a aprendizagem
e para a participação na educação inclusiva 116
11. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva..... 129
12. Os pingos nos ”is” da proposta de educação inclusiva..... 153
Referências.....165
Anexos 171

Prefácio
Inclusão: sonhar um sonho possível!

Jussara Hoffmann

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte.

(Paulo Freire).*

Rosita Edler Carvalho, em comemoração aos seus 48 anos de vida dedicados à educação, fala, sobretudo, do respeito às diferenças, fala de inclusão com a grande sensibilidade com que Rosita a concebe.

O texto, por um lado, revela o seu grande esmero em satisfazer o interesse cada vez maior dos educadores e dos leitores a quem já agraciou com quatro importantes obras sobre o tema. Por outro lado, servirá para socializar amplamente o seu jeito vigoroso e esperançoso de defender o direito à educação para todos.

Sua rica experiência de educadora, de “incansável” estudiosa e pesquisadora, permite-lhe expressar nesse texto, de forma bastante genuína, contradições, mazelas e esperanças de superação das condições de educação a que estamos todos submetidos, auxiliando o leitor, passo a passo, a colocar “os pingos nos is” no tão controvertido e discutido tema da inclusão.

Retomando as palavras de Freire, no início deste texto, poderia dizer que a autora vai além da discussão sobre se é ou não possível a inclusão, contribuindo com recomendações sobre como é possível, com quem é possível, quando é possível, ao mesmo, tempo em que provoca uma grande inquietação no leitor uma vez que aponta para os severos limites da realidade educacional.

Senti-me, de fato, bastante instigada a tecer algumas considerações sobre o tema. Sem deixar de salientar que venho fazendo a leitura dessa questão por outro âmbito - a partir de estudos e pesquisas na área da avaliação mediadora.

* FREIRE, P. *A pedagogia dos sonhos possíveis.* São Paulo: Editora UNESP. 2001 .p.98

Tomarei, como ponto de partida para tais considerações o principio apontado por Rosita, no Capitulo 11, de “maior conscientização acerca do

significado da diversidade em educação”. Meu olhar sobre a prática avaliativa vigente em várias escolas confirma a enorme complexidade desse pressuposto. Viemos de um século em que o olhar positivista, da igualdade como padrão, como uniformidade, precisão e clareza, sugeriu aos educadores o compromisso de responder, sempre, sobre quem pode mais, quem pode igual ou quem pode menos - com maior preocupação, sem dúvida, em destacar quem pode menos. Este se tornou, de uma certa forma, o pensamento norteador ”da competência, da justiça” em avaliação educacional - a comparação, a seleção - e, por conseqüência, a exclusão.

Quando abordo importância do “ser diferente” com professores, percebo que a interpretação de muitos parece até mesmo reforçar o pensamento excludente: “é assim mesmo, dizem muitos, alguns podem e outros não, alguns conseguem, outros não”. E, portanto, tendo em vista as múltiplas interpretações que essa discussão encerra, acredito que possa reforçar, nesse prefácio, meu alerta sobre a necessária problematização do que se entende por diversidade e por justiça no âmbito da inclusão, em modesto acréscimo à ampla contribuição que essa obra representa.

Despertei para a questão da justiça com a afirmação do Rabino Nilton Bonder, citado pela autora no Capítulo 3: “o verdadeiro outro é o que não está no diálogo o que, de certa forma, questiona tanto tese quanto antítese”. Comenta Rosita a respeito: ”não está no diálogo que se constrói em cima de categorias classificatórias, segundo as quais, socialmente, ele ganha a dimensão de aprovado ou rejeitado, incluído ou excluído”(p.43). Percebo, nesses comentários, uma outra possibilidade de leitura da diversidade.

Quero dizer que, quando professores revelam suas inquietações em relação à inclusão/exclusão, é comum se referirem a decisões justas ou injustas que tomam em relação “aos outros”. Uma jovem de 15 anos, com necessidades educacionais especiais, por exemplo, foi impedida de continuar na escola particular onde ingressara aos sete anos, apesar dos rogos da família para que ali permanecesse. A família queria muito que continuasse o seu aprendizado naquele ambiente onde sempre se sentira feliz, segura e onde fizera tantas amigas e amigos. A escola, entretanto, continuou inflexível em sua decisão porque a aluna não acompanharia os outros, porque os outros pais não compreenderiam, porque não poderia receber o mesmo certificado de conclusão dos outros... Sua “diferença”, devidamente diagnosticada e em tratamento por especialistas, consistia em dificuldades nas disciplinas ditas exatas - matemática, química, física. No restante, podia ser considerada boa aluna, mesmo assim a escola considerou que não poderia lhe fazer exigências diferentes porque não seria justo para com seus colegas.

Defendo que tal senso de justiça, por comparação e na dependência

do que pensam ou podem “os outros”, que levou essa escota a tomar tal atitude, continua por demais atrelado à comparação, ao sistema classificatório embasado na oposição binaria do pode/não pode, a que a autora se refere tão bem no seu texto.Tais decisões vêm sendo justificadas como sendo a busca de igualdade de direitos e de deveres do educando, enquanto se deveria se conceber como direito, verdadeiramente, o direito à dignidade, à felicidade, à interação social, a contínuas oportunidades de aprendizagem, considerando-se diferentes caminhos e alternativas de acolhimento a todos.

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes,agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade (por isso, a possibilidade da clonagem nos choca tanto), porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade.

No meu entender, pensar rigorosamente a prática da inclusão parte, sem dúvida, dos pressupostos tão bem desenvolvidos nesse texto,e, reforço, significa tomar consciência e valorizar (e não apenas compreender e aceitar) a diversidade dos alunos, A partir daí, talvez, muitas questões se transformem, os certos e os errados passem a ser relativizados e problematizados e possa se compreender o caráter reducionista das classificações.

Uma vez valorizada a diversidade (quero e ajo para que meus alunos tenham experiências e saberes múltiplos), não se terá mais a inquietação de responder sobre se alguém aprendeu como o outro, mas de observar e acompanhar curiosamente o jeito sempre inusitado e mágico de cada um viver, de cada um vír-a-ser, no seu tempo e a seu tempo, cuidando, acolhendo, compartilhando diferentes jeitos de aprender.

Concordo inteiramente com a autora: “a acolhida implica em uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem, desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais” (p.49). O respeito à diversidade exige, sobretudo, respeitar os diferentes saberes das muitas pessoas com quem convivemos e aceitar os nossos não-saberes. Diz Freire (op.cit., 2001) que

> é por isso que este desrespeito à criança e à sua identidade, este desrespeito ao mundo e ao mundo em que a criança está se fazendo pelo fato mesmo de estar tocando neste mundo, revela indiscutivelmente uma ideologia elitista e autoritária da escola. Quer dizer, a escola é elitista entre outras coisas porque só aceita como válido o saber já montado, o saber pseudamente terminado.Aí

> há um erro científico, também um erro epistemológico. É que não há saber nenhum que esteja pronto e completo. O saber tem historicidade pelo fato de se construir durante a história e não antes da história nem fora dela (p. 142).

Concluo esse texto, feliz e honrada pelo convite que me foi feito por essa grande amiga para abrir as páginas do seu livro, com a certeza de que todos os leitores sentir-se-ão incluídos nessa discussão e provocados, pelo texto, a muitas outras indagações.
12

Introdução

Organizei este livro atendendo a uma necessidade pessoal de colocar em letras, palavras e frases minhas idéias, experiências e sentimentos acerca da educação inclusiva.

Vivi essa necessidade como uma forte exigência interior e que me acompanhou ao longo de 2003, sem que pudesse satisfazê-la, por inúmeras razões familiares e por compromissos de trabalho.

Felizmente, no início de 2004, pude dedicar-me ao livro, reunindo textos já escritos por mim. Selecionei aqueles que poderiam nos ajudar a colocar os pingos em determinados “is”, os que, segundo meu entendimento, são os mais cabíveis na análise crítica da proposta de educação inclusiva. Como não há nenhum critério objetivo de encadeamento dos textos, a leitura poderá ser iniciada segundo o interesse que os títulos dos capítulos despertem.

Alguns são referentes à revisão histórica e à importante contribuição que recebemos das correntes teóricas sobre educação. Em outros procurei analisar os processos excludentes de indivíduos, com base em suas diferenças. Alguns capítulos contêm as características de sistemas educacionais inclusivos, com ênfase para a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aprendiz. Finalizo, numa espécie de síntese, acerca dos “is” a serem examinados ou “pingados” devidamente.

Esforcei-me para evitar muitas repetições de idéias, o que não foi tarefa fácil, pois os artigos, escritos em diferentes ocasiões para atender a várias solicitações, versam sobre temas que provocam a retomada de determinados aspectos, porque polêmicos. Desde já solicito a compreensão dos leitores[1] esperando não tornar a leitura desagradável[2].

Colocar pingos nos “is” significa, em linguagem figurada, deixar claras algumas idéias, nem sempre apresentadas com a mesma conotação pelos diversos interlocutores. Decidi valer-me da expressão, muito utilizada na linguagem popular, não só por sua significação como porque o vocábulo “inclusiva” tem, pelo menos dois “is” a serem assinalados.

---

[1] Refiro-me sempre aos leitores, embora considere também as leitoras; do mesmo modo aluno(s) e aluna(s), professor(es) e professora(s).

[2] Objetivando abrir um espaço de Interlocução com os que queiram colaborar, analisando e criticando minhas idéias, ofereço meu e-mail, na expectativa de receber, agradecida, suas sugestões: edler@centroin.com.br

A expressão traduz-se, também, como um convite ao debate em equipe, de modo que surjam novos aspectos referentes ao tema em discussão: verdadeiros pingos a serem colocados nos “is” que constam de termos cujo sentido e significado são pertinentes a qualquer reflexão a respeito da educação inclusiva. Servem como exemplos: integração, inserção, individualização, identidade, identificação, ideais democráticos, todos, curiosamente, iniciando-se com “is”...

Meu desejo de escrever sobre esse importante assunto vem se intensificando, na medida em que, me parece, a proposta de educação inclusiva tem sido apresentada por educadores, por outros profissionais ou por pais e familiares, com conotações diferenciadas e, por vezes, contraditórias, o que tem gerado dúvidas e resistências, principalmente dos professores, em geral.

Embora lutemos por escolas de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida, nem sempre defendemos as mesmas e radicais estratégias, seja em sua natureza ou em sua implementação, para atingir tais ideais.

Se alguns respeitáveis estudiosos propõem

> a noção de autonomia, ou veja, que sejam oferecidas condições desiguais de ação entre as pessoas para que aquelas com necessidades e formas de vida diferentes possam ter igualdade da possibilidades e responsabilidades. Trata-se de desigualar condições para igualar oportunidades (Held, citado por Sala, 2003, p.58);

outros, como Mantoan (2003) afirmam que

> a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta, ou aquela deficiência/e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta, esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (p.67);

e há ainda aqueles, como Gómez-Palacio (2002), para os quais:

> o problema da integração ou da inclusão[3], como a chamam alguns, não é um problema fácil de resolver, embora sem dúvida, precisemos avançar nessa tarefa. Há muitos caminhos e muitas modalidades na Integração. Querer estabelecer um sistema único de integração escolar seria o maior dos erros... (p.7).

E então?

---

[3] O grifo é meu para ressaltar que a autora não estabelece diferenças entre Integração e inclusão, tema igualmente importante e que retomarei, algumas vezes, ao longo do livro.

Mesmo concordando que a proposta de educação inclusiva,

(a) traduz-se pela substituição de um modelo centrado no “defeito”

da criança para um modelo “ambiental” que considera as variáveis que, perversamente, têm produzido a exclusão educacional escolar e a político-social de inúmeras pessoas;

(b) não diz respeito, exclusivamente, ao alunado da educação especial e sim a qualquer aprendiz;

(c) que, em decorrência, essa proposta implica, necessariamente, em análises críticas da escola que temos e que precisa mudar sua cultura e suas práticas para exercitar a cidadania de todos os seus aprendizes;

(d) que essa escola reflete a sociedade na qual se insere, podendo contribuir para que esta se torne menos elitista,

creio, por bom senso, que precisamos entender que escolas receptivas e responsivas, isto é, inclusivas, não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais ...

Nossa ação enquanto educadores torna-se, portanto, bem mais cornplexa, pois, além de denunciarmos os descaminhos de nossas escolas, devemos alargar nosso campo de lutas em busca da cumplicidade de outros atores- os responsáveis pelas políticas públicas e sociais.

Peter Mittler (2003) faz-nos lembrar que escritores e ativistas no campo da deficiência de adultos têm discutido, por muitos anos, o modelo do “defeito” procurando substituí-lo pelo modelo “social”. Concordo com ele quando afirma ser importante impedir a

> polarização desses modelos(...), pois precisamos pensá-los em um estado de interação complexa e constante, não havendo razões para que um modelo centrado na criança deva ser necessariamente incompatível com um modelo social e ambiental (p.25).

Em outras palavras, as minhas, se, por um lado, não é mais possível localizar no aprendiz e apenas nele as causas de suas dificuldades de aprendizagem, por outro lado precisamos conhecer e analisar a natureza de suas dificuldades para, como diz Mittler dentre outros autores, “planejar um programa de intervenção e apoio, baseado em tal análise”(p.25).

Mas, identificar as necessidades individuais sem poder supri-las é muito frustrante. Entra aí a importância da interação entre as vertentes individual e social, pois, embora as escolas possam desenvolver inúmeras ações em prol da inclusão, também é verdade que elas enfrentam inúmeros limites que só poderão ser superados com mudanças sistemáticas nas políticas nacionais, com ênfase para as que dizem respeito diretamente à educação.

O que tenho percebido (como se pode constatar na análise das citações que apresentei) e isso me aflige, é que temos desenvolvido uma verdadeira revolução conceitual, contrapondo termos, construindo diferentes práticas discursivas que sustentam a ilusão da igualdade entre as pessoas, ao mesmo tempo em valorizamos as diferenças individuais e o trabalho na diversidade!

O objeto de desejo dos diferentes estudiosos e ativistas em prol da educação inclusiva é o mesmo - uma escola ressignificada em suas funções políticas e sociais e em suas práticas pedagógicas para garantir a aprendizagem e a participação de qualquer aprendiz. No entanto, suas narrativas contêm sugestões que se contrapõem. Serve como exemplo a educação especial com suas diferentes ofertas de atendimento educacional especializado, cabendo indagar e comparar a opinião desses estudiosos quanto ao seu destino.

Embora a divergência de idéias seja desejável, servindo como propulsão para a construção de novos conhecimentos, o que tenho constatado é o forte envolvimento - quase passional - com que nós, os diferentes interlocutores, discutimos nossas posições. Assim e infelizmente, ainda não conseguimos o desejável consenso no que tange aos procedimentos que produzam a transformação de nossas escolas para quaisquer aprendizes, principalmente quando se tratem de pessoas com deficiência, por diversas causas ou origens, ou porque apresentem altas habilidades/ superdotação.

Meu temor que, espero, seja infundado é que essa revolução conceitual e organizacional desencadeada pela proposta de educação inclusiva, sem ser devidamente decodificada e cientificamente debatida, leve-nos a criar mecanismos artificiais, na suposição de que evoluímos dos movimentos políticopedagógicos e administrativos que caracterizaram a proposta de integração, para outros movimentos, conceituados como de inclusão educacional escolar, cometendo equívocos, nada triviais.

Lembro-me do processo que ocorreu na Itália onde, segundo Mittler (op.cit.), mesmo os mais ativos defensores da inclusão referem-se ao período inicial como integração selvagem, porque não foi planejado com cautela e foi realizado como uma questão ideológica (p.53).

A proposta - que vai muito além da inserção, nas turmas do ensino regular, de pessoas com deficiências por causas e manifestações diversas, além das superdotadas -, se não for implementada com a referida cautela, corre o risco de comprometer, uma vez mais, a trajetória desses seres humanos, aprisionando-os numa rede de significados...que tentam mascarar ou negar suas diferenças, numa construção discursiva sobre igualdade!

A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. Em decorrência, fazem jus à equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência, com êxito, na escola, buscando-se ultrapassar seus limites, até porque desconhecemos a extensão da potencialidade humana!

Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de eqüidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural.

No texto deste livro procuro defender a proposta de educação inclusiva entendida como reestruturação das escolas (mesmo as especiais), de modo a que atendam as necessidades de todas as crianças que delas necessitarem.

Como na maioria dos escritos sobre educação inclusiva, também darei ênfase àqueles alunos que, por direito público e subjetivo de cidadania, requerem apoio educacional complementar ou suplementar, para aprender e participar, porque são pessoas com deficiência de várias causas ou origens ou porque apresentam altas habilidades/superdotação.

Uma vez mais me valho da contribuição de Mittler (op.cit.) quando afirma que

> não há nenhuma estrada de realeza para a inclusão, porém há um consenso de que ela é um processo e uma jornada, e não um destino. Não obstante, os estudos de escolas em ação tornam claro que algumas delas viajaram muito além de outras (...) não somente porque elas têm mais alunos com necessidades excepcionais ou até mesmo porque oferecem bons serviços de apoio para tais estudantes... (p.236). (O grifo é meu.)

Finalizando esta longa introdução, quero deixar bem claro aos leitores que, nos sistemas municipais de educação e nas escolas onde sigo trabalhando como pesquisadora, sem perder minha honrosa titulação de professora de educação básica, defendo a educação inclusiva sem que isso seja sinônimo do desmonte da educação especial, o que, igualmente, não significa mantê-la inalterada.

Reconheço o quanto suas premissas precisam ser modificadas bem como suas práticas. O que tenho questionado é se, de direito e de fato, devemos esquecer toda a contribuição que, historicamente, nos legou, deixando

de implementá-la para os que dela, realmente, necessitam.

Sim, queremos a inclusão, não como providência político-educativa e sim como processo a ser acompanhado em todas as suas manifestações. Por isso parece-me importante que, juntos, possamos colocar os pingos nos “is” na proposta da educação inclusiva examinando, como sugere Marchesi (1999) seus dilemas e as condições que a tornam possível, seja para aqueles que nunca freqüentaram escolas, seja para os que nelas estão matriculados, enfrentando barreiras para a aprendizagem e para a participação, enfim, para todos os que sofrem as perversas conseqüências da exclusão, particularmente por serem significativamente diferentes (Amaral,1988).

Correntes teóricas e sua influência no processo educacional

Esse tema induz-nos, de imediato, a pensar nas relações entre teoria e prática, texto e contexto, reflexão e ações efetivas buscando-se, nas análises, compreender as interferências que as correntes de pensamento sobre educação exercem na prática pedagógica de nossas escolas.

Trata-se de tarefa complexa e muito abrangente, principalmente porque, desde os primórdios da civilização, dentre as práticas humanas, a educação é a que mais se destaca, considerando-se a profundidade de sua influência na existência dos homens.

Com propriedade Antonio J. Severino, (1992)[4] faz-nos lembrar que o processo educativo, "desde o surgimento do homem, é prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens, do modo de ser natural dos animais". Pensar e fazer a educação são, pois, tarefas indispensáveis embora, segundo o mesmo professor, a educação foi sempre muito mais prática do que teórica.

Mas, se por um lado, à teoria educacional cabe "pensar" a educação, por outro lado tem como missão subsidiar a prática, pois a relação entre teoria e prática deve ser indissociável. Não se trata, apenas, da apropriação das construções teóricas (as dos educadores, as dos filósofos, sociólogos, antropólogos...), mas de, ao colocá-las em prática, recriá-las, num verdadeiro processo de construção e aprimoramento teórico, a partir da própria prática.

Além de "praticada", a educação precisa ser "pensada", em seu sentido e significado para as pessoas e para a sociedade. Essa verdade e que é antiga, ganha a dimensão de urgência, particularmente no estágio no qual nos encontramos, denominado por alguns como pós- modernidade.

Este estágio caracteriza-se pelo acelerado ritmo das transformações, em todas as esferas da realidade. Com propriedade Jean-Claude Forquin (1993) citado por Souza[5] (1996) afirma que

> o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente novo surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio de avaliação de todas as coisas (p.731),

19

O grifo, meu, explica-se pela sutileza da mensagem de que a mudança mudou, induzindo-nos a refletir na pós-modernidade - época em que o novo já

[4] Professor de Filosofia da Educação da Universidade de São Paulo, USP.

[5] Professor da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG.

nasce velho - sobre o valor atribuído ao tempo, à velocidade, de tal modo que quanto mais rápido, melhor...

Neste contexto, excessivamente materialista e mutável, a educação ganha papel de destaque, porque se constitui na “mais humanas” das práticas. Ela será tanto melhor, quanto mais possibilitar, no Homem, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em níveis tais que lhe garantam autonomia e independência, permitindo contemporizar providências que envolvem mudanças radicais e que exigem tempo para serem debatidas em sua natureza e em suas práticas.

Revisitando as correntes teóricas, a primeira constatação é a de que as idéias que se têm cunhado sobre educação refletem o momento histórico da própria sociedade, bem como a filiação filosófica dos pensadores. Estes, geralmente, traduzem em seus escritos o modelo de homem “ideal” vigente, cabendo à educação concretizá-lo.

Não sem razão Gadotti (1995) afirmou que

> a educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem *integral,* ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela (p. 18).

Retrospectivas históricas, com base no legado que alguns autores nos deixaram acerca das idéias sobre educação, contribuem para melhor avaliar o referido “processo de humanização do homem” bem como as mudanças ocorridas e o que delas herdamos.

Neste capítulo, tal retrospectiva terá como foco a influência das correntes teóricas sobre o pensamento educacional da atualidade. Procurando ser muito breve extrairei, apenas, os subsídios de que me valho para as reflexões sobre as propostas de educação inclusiva, bem como sobre a prática pedagógica no cotidiano de nossas escolas.

Breves comentários sobre as correntes históricas na área da educação

Percorrendo os marcantes períodos da história universal, de certa forma, podemos afirmar que a pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com a concepção de homem e de mundo que estivesse em vigor.

Não ocupava, como hoje, os espaços das veementes criticas dos educadores.

- Na antigüidade primitiva, a educação era voltada para o cotidiano, para a satisfação das necessidades. Era uma educação essencialmente prática,

espontânea, calcada na imitação e na verbalização. Todos eram alunos e todos eram educadores; a educação era igual para todos.

• Na antigüidade clássica, o pensamento pedagógico grego destacou-se e, até hoje, é estudado e apontado como de singular avanço para a época, além de ser reconhecido por sua marcante influência posterior.

A *paidéia* (educação integral) incluía a formação do corpo e do espirito do homem, entendido como o sujeito do processo educativo, sendo que a importância conferida ao corpo era marcante em Esparta, enquanto que, em Atenas, o objetivo da educação era o desenvolvimento do espírito (o intelecto).

Apesar da importância e de todos os avanços identificados na cultura grega, não podemos esquecer que a educação era, apenas, para os homens livres, isto é, para aqueles que não precisavam se preocupar com a sobrevivência, sendo que os guerreiros e os escravos constituíam as classes inferiores e não tinham vez, no processo educacional "acadêmico".

Igualmente significativa, na antigüidade clássica, a contribuição do pensamento romano, pelo muito que influenciou os pensadores modernos. Assim como os gregos, também desenvolveram a educação integral e, assim como na Grécia, os escravos eram tratados como "objetos" e, portanto, excluídos.

• Na Idade Média, a cultura clássica cedeu espaço a uma nova ideologia inspirada no cristianismo. As idéias pedagógicas medievais conciliaram a fé cristã com a enorme e valiosa bagagem grecoromana, sendo que as obras clássicas eram reproduzidas pelos copistas, nos conventos.

Apesar da mensagem cristã de amor ao próximo como a si mesmo, a existência de homens escravos era admitida com naturalidade. A educação integral (para desenvolver todas as potencialidades humanas) era para o clero e para a nobreza; os trabalhadores aprendiam pela tradição oral que contemplava, apenas, a cultura da sobrevivência. Não lhes era dado acesso ao mundo letrado e culto.

Mas, foi durante o longo período da Idade Média, considerada como sombria para muitos (a idade das trevas), que surgiram as primeiras universidades (séc. XIII) como centros do saber universal.

• No período subseqüente, chamado Renascimento, houve uma verdadeira revalorização das idéias pedagógicas greco-romanas, o que tornou a educação mais prática e restabeleceu a cultura do corpo, que não representara preocupação no período medievo.

O Renascimento caracterizou-se por marcantes descobertas, todas exercendo influências sobre as ideias pedagógicas: a invenção da bússola; as grandes navegações que possibilitaram ao homem ocupar maiores espaços geográficos, com os "descobrimentos"; a invenção da imprensa que permitiu a

difusão do saber; o uso da pólvora e suas conseqüências na arte da guerra, etc. Mas o acesso à educação permanecia um privilégio para o clero, para os nobres e para a burguesia emergente. Não era, ainda, para todos. Todos.

• A Idade Moderna caracterizou-se, segundo nos ensina Gadotti (op.cit.), pela ascensão de uma nova e poderosa classe que se opunha aos modelos vigentes. O homem, mais interessado pela natureza, desenvolveu estudos de astronomia, de matemática, ao lado da técnica, das artes, da medicina, biologia, dentre outras áreas de conhecimentos.

A revolução francesa, com todas as ideias de igualdade, liberdade e fraternidade, representou um marco para o período, denominado pelos historiadores, como Iluminismo. Caracterizou-se pelo apego dos pensadores à racionalidade e às lutas em favor das liberdades individuais, contra o absolutismo do clero e da nobreza. Era a vez da burguesia.

> A doutrina burguesa ascendeu sob os ideais de liberdade, ou "liberalismo" no período de transição do feudalismo para o capitalismo (...) Mas para a burguesia nascente, a liberdade servia para outro fim: a acumulação de riqueza (...) De um lado, os intelectuais iluministas fundamentavam a noção de liberdade na própria essência do homem. De outro, a burguesia a interpretava como liberdade em relação aos outros homens. E sabemos que a liberdade individual implica a possibilidade de exploração econômica, ou seja, a obtenção de uma posição social vantajosa, em relação aos outros (Gadotti, op.cit., p.92).

A teoria educacional decorrente desses ideais pode ser considerada revolucionária para a época porque afirmava os direitos do indivíduo e se apoiava no humanismo igualitário, recomendando que o processo civilizatório deveria ser universal, isto é, extensivo a todos os seres humanos, independentemente de fronteiras nacionais, étnicas ou culturais (ainda que nem sempre o sentido de igualdade representasse igualdade de valor entre todos os humanos!).

Ao lado do ideal da "universalidade", Rouanet (1993), citado por Souza (1996, p.736) refere-se à "individualidade", como outro ingrediente da "leitura do homem no mundo" e que foi marcante nas concepções sobre educação.

Cada ser humano, considerado como pessoa concreta e independente, deveria ser apto a pensar por si mesmo e a adquirir, por seu esforço e mérito pessoal, os bens e serviços necessários à sua sobrevivência; numa verdadeira apologia da autonomia econômica.

Lamentavelmente, a desejada "universalidade", mais uma vez, não se referia a todos indistintamente, pois os lemas eram: "à classe dirigente: educação para governar; à classe trabalhadora: a educação para o trabalho (Gadotti, op.cit., p.93). O direito era, assim, consentâneo com a classe social do indivíduo que, segundo suas características pessoais e méritos próprios, teria mais "poder" sobre seus pares.

A partir do séc. XIX, os ideais iluministas inspiraram os projetos positivistas e os socialistas que, embora tenham diferenças fundamentais quanto aos objetivos e quanto aos meios, têm a mesma origem.

À guisa de ilustração, cabem algumas observações: (a) sobre os projetos positivistas e (b) sobre os socialistas.

a) com o positivismo veio o otimismo pedagógico na medida em que foi atribuída à educação e à ciência, a capacidade de renovar os costumes e reorganizar a sociedade. Seus defensores afirmavam que somente pela educação, todos - ricos e pobres, burgueses e proletários - teriam as mesmas oportunidades, fazendo com que se diferenciassem de acordo com suas aptidões pessoais, cada qual ocupando, na sociedade, o lugar que lhe fosse possível. E a escola seria o espaço laico mais adequado ao estágio científico ou positivista que a humanidade tinha alcançado.

Com propriedade diz-se que o positivismo - a ideologia da ordem e do progresso -, é a ideologia da resignação, o que pode ser constatado no pronunciamento abaixo, de Émile Durkheim (1978):

> Não podemos nem devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida: temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será nisso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos fomos feitos para refletir; será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação.

Os grifos, meus, servem para evidenciar a resignação subjacente à idéia de que, segundo suas aptidões, cada ser humano estaria determinado a um tipo de existência, nada lhe restando a não ser, conformar-se.

Trata-se defina visão do papel do homem no mundo, com características segregacionistas e elitistas. Infelizmente essa forma de pensar ainda perdura, mesmo na pós-modernidade, explicando (sem absolutamente justificar), a elitização da educação e a conseqüente exclusão a que nossos aprendizes estão sujeitos, ou porque não chegam às escolas ou porque delas saem, prematuramente, e indevidamente qualificados para o exercício da cidadania.

E, considerando-se o imaginário social que se tem construído em torno das pessoas com deficiência, percebidas como incompetentes e incapazes, mais grave se torna a concepção apresentada acima, pois as coloca numa posição de alteridade comprometida, segundo os interesses econômicos da sociedade atual.

Mas, do positivismo cabe ressaltar o benefício da introdução da “crítica” no pensamento pedagógico, bem como a influência que exerceu no movimento dos anos 30, denominado de Escola Nova. Este movimento foi impregnado pelas idéias de que a ciência poderia alavancar o progresso bem como de que, pela educação, seria possível a reconstrução social.

O escolanovismo espalhou-se por muitas partes do mundo, valorizando a atividade espontânea da criança e colocando o aluno como o centro do processo

educacional. O aprender fazendo, numa escola ativa, sintetiza a essência do pensamento escolanovista e perdura nas correntes teóricas mais recentes.

b) Quanto ao movimento pedagógico socialista, originou-se nas camadas populares, na direção da verdadeira democratização do ensino e como oposição à concepção burguesa. A educação deveria ser única e eminentemente política, pois

> no processo, o indivíduo não incorpora a herança cultural da humanidade, reproduzindo as experiências adquiridas anteriormente, mas, olhando-as de forma crítica e construtiva, torna-se capaz de reorganizar seu comportamento e contribuir para a reconstrução social (Mannheim, 1972).

Sob a égide do movimento socialista, na segunda metade do século

XX, a visão crítica veio a desmistificar o otimismo pedagógico da Escola Nova, apontado como ranço do positivismo.

O ideal positivista da escola como instituição capaz de reconstruir a sociedade, passou a ser questionado sob a abordagem política. Pensadores, como Paulo Freire e Ira Shor (1986), observaram que a escola tanto poderia servir para a construção da cidadania como prática libertadora, como para as práticas de dominação, o que parece ser mais freqüente.

De modo geral, os pensadores socialistas denunciaram que o Estado moderno organizava os sistemas educacionais com visão conservadora da sociedade, em vez da desejável visão reconstrutivista.

No entanto, apesar das críticas ao movimento escolanovista, não podemos deixar de reconhecer suas contribuições que, até hoje, influenciam a prática pedagógica, particularmente na questão das metodologias de ensino, tais como as inovações que lavaram o rádio, a TV , o vídeo e o computador, para a sala de aula.

Nos dias de hoje, além da parafernália tecnológica e, como uma de suas conseqüências, convivemos com uma rede de informações jamais imaginada antes. Mas, o mesmo século XX, que nos surpreendeu com tantos e tão velozes avanços, é o mesmo no qual que registramos, lamentavelmente, as duas grandes guerras mundiais. Não sem razão, ao otimismo e à esperança de ontem, sobrevêm a incerteza do hoje (Galbraith, 1986) ou o pessimismo (Foucault, 1986).

Dentre outras razões isso se deve à contribuição da sociologia da educação que permitiu analisar a escola riuma perspectiva crítica (Bourdieu, Passeron - 1992). Ela deixou de ser vista com tanto otimismo, pois foram destacados aspectos perversos no exercício do poder e nas violências simbólicas, nela praticadas.

• No estágio pós-moderno, nem tanto otimismo, nem tantas incertezas e sim a assunção da atitude dialética que procura pontuar as macro e as micro relações de poder entre a escola e a sociedade. E, sob esta análise, constata-se

que a escola reproduz o *status quo* vigente, na medida em que alimenta os movimentos geradores da desigualdade social.

Acreditando que educação é ato pedagógico e também político, concordo com a afirmativa de que o traço mais marcante, nas correntes teóricas atuais, no âmbito da educação, é a valorização da pessoa do educando enquanto aprendiz e como ser histórico, político e social, isto é, como cidadão.

A partir dos subsídios que essa breve retrospectiva me ofereceu

passo a analisar: a proposta da educação inclusiva e a prática pedagógica que tal proposta pressupõe.

A proposta de educação inclusiva

A sociedade inclusiva e a escola inclusiva, enquanto ideais, têm angariado as simpatias dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados, universalmente.

No entanto, a história dsis idéias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em temos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama é, felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca de direitos humanos, embora a prática da proposta ae educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a idéia.

Na verdade, a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. O fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de educação especial, acarreta a falsa idéia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. São percepções indicadoras, tanto de desinformação, quanto da implementação das práticas inclusivas com alunos que freqüentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular.

Para garantir os esclarecimentos indispensáveis, faz-se urgente envolver os professores, as famílias e a comunidade nas discussões, pois há, ainda, muita confusão e incertezas, a respeito. Qualquer professor, desavisado, ao responder acerca do que pensa sobre a inclusão, de imediato a associa com os portadores de deficiência (raramente ou nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiência e, muito menos, a outras minorias excluídas, como é o caso de negros, ciganos e anões, por exemplos).

Em relação à implementação da proposta da inclusão educacional escolar encontramos: resistências de muitos professores e familiares; dúvidas de outros que se declaram preocupados com o “desmonte” da educação especial e, também, a aprovação e o entusiasmo de não poucos.

A resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas classes regulares, com os alunos com deficiência.

Familiares referem-se ao temor de que a inserção de seus filhos nessas classes não contribua, na intensidade desejada, para sua aprendizagem.
26

Ponderam que as escolas não estão “dando conta” dos ditos normais que, cada vez mais, saem da escola sabendo bem menos... E os pais destes alunos alegam que o nível do ensino se prejudica, porque os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiências, em detrimento de seus filhos “normais”.

Os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

Com a maioria dos interlocutores, quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a idéia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender.

As dúvidas decorrem, em parte, da insegurança e, também da desconfiança de que hajam outros interesses para a inclusão de portadores de deficiência nas turmas do ensino regular, não tão meritórios quanto poderiam parecer. Alguns apontam para o “desmonte” da educação especial, traduzido pelo fechamento das salas de recursos, das classes e escolas especiais e do serviço dos itinerantes, como uma das estratégias para atender a interesses econômicos, pois tais serviços costumam ser onerosos. Associam-se as providências nesse sentido com outras, que surgem na onda da globalização (dos mercados, principalmente) e com as teorias do capital humano, gerando incertezas e reações contrárias às idéias inclusivas.

As externalidades de um mundo no qual a educação é concebida como bem de investimento, com vistas ao consumo, evidenciam a urgência das discussões sobre inclusão, independentemente de que os protagonistas sejam os portadores de deficiência, ou outros, igualmente marginalizados.

O entusiasmo aparece manifesto em muitos educadores e pais, certos de que, na diversidade, reside a riqueza das trocas que a escola propicia. Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de solidariedade orgânica.
27

Com o desafio do trabalho na diversidade os professores também se beneficiam, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto (Delors, 1996).

Ainda na esteira das reflexões sobre a educação inclusiva, outro aspecto conceitual que merece análise é a relação entre inclusão e integração como processos interdependentes, embora autores renomados consideram que o termo integração deve ser abandonado[6].

Pessoalmente considero que a discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca de exatidão terminológica para que uma palavra - no caso, a inclusão - dê conta, com a maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teóricas e práticas dela decorrentes e que garanta a todos, o direito à educação, bem como o êxito na aprendizagem.

O esforço é louvável, embora estejamos confundindo os movimentos político-pedagógicos decorrentes do paradigma da integração, com o verdadeiro sentido e significado do termo que, tanto na sociologia, quanto na psicologia social, traduz-se por interação, por relações de reciprocidade.

Os que criticam a integração, sem deixar bem claro que valorizam os processos interativos implícitos em seu conceito, comparam-na com uma cascata de serviços educacionais na qual a movimentação do aluno para a corrente principal depende exclusivamente dele (num ranço da meritocracia positivista).

Mas a “cascata de serviços” manifestou-se como providência administrativa de organização escolar, como o que era possível, dentro de um processo histórico de implementação de idéias e que, felizmente, seguem evoluindo.

E, mesmo sob a ótica da multiplicidade de serviços (que não precisam ser organizados como uma cascata), algumas pessoas farão jus a ofertas diferenciadas se, de fato, aceitarmos as diferenças que apresentam e a tipologia dos apoios de que necessitam.

Quanto à inclusão, cuja metáfora é a do caleidoscópio, afirma-se que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente.

Sob esse enfoque, na escola inclusiva o professor deve ser especialista

nos aprendizes, genericamente considerados e não mais nas especificidades que caracterizam determinados grupos ou alunos como cegos, surdos, com paralisia cerebral, retardo mental, autismo, etc.

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula.

[6] • Essa questão será objeto de inúmeras considerações ao longo do livro.

Segundo renomados defensores da proposta, os caminhos para escolas inclusivas (Ainscow, Porter, Wang, 1977) passam:

• pela valorização profissional dos professores (por meio de ajudas e estímulos);
• pelo aperfeiçoamento das escolas (cuidando-se do ”manejo das inovações. Fazer avançar a prática implica, assim, um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudanca”- Ainscow, p.23 - o grifo é meu).
• pela utilização dos professores das classes especiais como professores de métodos e recursos, atuando como consultores de apoio;
• pelo aperfeiçoamento do pessoal docente, para que atue como suporte para as práticas inclusivas nas escolas (Porter, p.41);
• pelo trabalho de equipe;
• pelas adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares, promovendo-se a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo (Wang, p. 63).

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

A melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para garantir o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas. Mas, concordar corn essa proposta não nos autoriza a eliminar todas as modalidades da educação especial, particularmente para aqueles que necessitam de apoio intenso e permanente.

Um alerta, porém; ao propor, para alguns, a garantia do atendimento educacional especializado em salas de recursos, em classes ou em escolas especiais não estou defendendo que se mantenham como têm sido,

nem que funcionem como reduto institucionalizado do fracasso escolar e muito menos como ambientes exclusivos e excludentes.

Parece-me, no mínimo por bom senso, que a defesa da melhoria das repostas educativas da escola inclui, nos processos de reforma, a ressignificação das modalidades de atendimento da educação especial. Embora seja uma tarefa muito difícil, faz-se necessária uma profunda revisão de seus papéis, seja em relação ao alunado que devem receber (percentualmente bem menor do que aqueles a serem matriculados em classes comuns), seja em relação ao processo ensino-aprendizagem a ser nelas adotado seja, ainda, em relação ao seu funcionamento e que deve estar previsto no projeto político-pedagógico das escolas.

Ainda em relação à inclusão e à integração, parece-me que há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo

inclusão e o outro, dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo Interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva.

Estou dizendo que o termo inclusão, por mais forte que possa parecer, não é auto-explicativo das razões que o cunharam e dos objetivos de participação, solidariedade e cooperação, que se pretendem alcançar, particularmente em nossas escolas centenárias e tradicionalistas.

Reitero, veementemente, que a crítica que se tece em torno da integração, precisa ser mais claramente explicitada, pois, na verdade, se dirige ao modelo administrativo de estruturar o atendimento educacional especializado e não ao fenômeno psicossocial que, afinal, todos perseguimos!

Mas, tal como tem constado das narrativas dos que criticam a integração, essa ressalva não está clara ao entendimento dos educadores, levando-os a considerar a inclusão ao "pé da letra", predominado a idéia da inserção física e a integração como "fato" a ser ultrapassado.

Mesmo com todas as explicações referentes à proposta da inclusão, centrando-as na melhoria das respostas educativas das escolas, tem havido muita confusão conceitual e prática, com a existência de núcleos de reclusão de determinados alunos, nas turmas d*o* ensino regular.

As relações entre integração e inclusão de alunos, quando se tratam dos portadores de deficiência, com diversas manifestações e origens, faz-me lembrar a imagem de uma chama, onde há uma consistência na forma exterior, globalmente percebida, embora haja uma incessante agitação em seu interior!

Essa imagem me ocorre porque, ao falarmos de inclusão, necessariamente, estaremos falando do dinamismo das relações interpessoais dela decorrentes. Estaremos falando de interações entre os que forem incluídos e os que os recebem como membros do grupo.

Estaremos falando do eterno vir-a-ser resultante da interação dos elementos da chama, integrados no seu movimento, na sua luz e nas suas cores.

Penso que a mensagem que se segue, extraída do livro de Doré (citado por Carvalho, 1998) não deixa margem para dúvidas: "sem ser incompatível com a noção de integração, a inclusão institui a integração de maneira mais radical e sistemática, alertando para as implicações práticas da integração" (p.35). (O grifo é meu.)

Diante do fracasso escolar de tantos alunos, a tendência tem sido a de considerá-los, igualmente, como alunado da educação especial.

Tal concepção cem sido reforçada seja: (a) pelo uso da já consagrada expressão alunos com necessidades educacionais especiais- extremamente genérica e abrangente; seja (b) pela dicotomia do nosso sistema educacional: ou é comum, para os ditos normais, ou é especial, para os que necessitam de atendimento educacional especializado. E, neste caso, a inclusão tem sido dirigida a estes, na medida em que se diferenciam da maioria (conceito estatístico de normalidade) ou não correspondem ao modelo esperado (conceito ideológico de normalidade).

Penso que, antes de discutirmos “o como” incluir, precisamos ter bem claro que a idéia da inclusão educacional pressupõe “a melhoria da resposta educativa da escola” para todos, em qualquer das ofertas educacionais.

Com esta afirmativa estamos nos apoiando em concepções teóricas que se constróem na abordagem crítica da realidade. Sob esse enfoque, os paradigmas clássicos contracenam com os modernos, permitindo-nos extrair novas teorias, consentâneas com o tempo e o espaço, onde serão operacionalizadas, no âmbito do processo educacional escolar. Uma vez mais recorro a Gadotti (op.cit):

> Dentro dessa perspectiva já surgem sistematizações teóricas novas que não aniquilam as experiências passadas no campo educacional, mas trazem um discurso novo, superando o “conteudísmo e o policicismo”: é a criação de uma escola oniforme *(não* uniforme), crítica e participativa, autónoma, espaço de um sadio pluralismo de idéias onde o ensino não se confunde com o consumo de idéias. Essa escola única e popular não seria a escola padronizada ***e*** doutrinadora, como na concepção burguesa onde o objetivo era a disciplinação da classe trabalhadora e a formação de dirigentes da classe dominante. Essa escola busca o desenvolvimento onilateral de todas as potencialidades humanas, hoje possível graças a concorrência de muitos meios dentro e fora da escola, mas ainda possibilitado apenas a uma minoria (p.277).

Precisamos, definitivamente entender que a proposta de educação Inclusiva não foi concebida para determinados alunos apenas, pois é considerável a produção do fracasso escolar, excludente por sua própria natureza

A escola precisa melhorar para todos, indistintamente, Precisa se tornar oniforme!

A prática pedagógica que a proposta da educação inclusiva pressupõe

Para encerrar as reflexões que o tema me suscitou, algumas palavras acerca das correntes teóricas e suas influências na prática pedagógica.

Como pretendi sinalizar ao longo deste texto, o processo educacional tem sofrido as influências das concepções sobre educação, sobre o gênero humano e sobre sociedade, que pontilharam a história da humanidade.

Hodiernamente pretende-se resgatar a escola de qualidade como espaço de exercício de cidadania e como espaço dos escritos, isto é, de apropriação e de construção do conhecimento e da cultura.

Essas concepções não nos autorizam a pensar numa escola centrada em si mesma, como uma ilha e distante dos interesses dos alunos. A escola deve ser, também, o espaço da alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao “outro”, a ai mesmo e em relação ao conhecimento. Para tanto a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de

envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação para a aprendizagem.

Estudos sobre a dinâmica na sala de aula têm evidenciado o quanto as atividades em grupo favorecem o processo educacional e dinamizam relações de cooperação. O trabalho individualizado e individualizante vai cedendo vez para as tarefas cooperativas.

O professor tem se percebido mais como “profissional da aprendizagem” em vez de se sentir como “profissional do ensino”. O processo educacional vem se enriquecendo com a busca da qualidade política em vez de se satisfazer, apenas, com a qualidade formal (Demo, 1990).

A herança da Escola Nova, enriquecida pelos avanços obtidos com o uso das tecnologias educacionais e isenta de seus ranços positivistas ou funcionalistas, pode nos auxiliar na virada de mais uma página de nossa história das concepções teóricas sobre educação.

Numa época de tantas e tão rápidas mudanças, é significativo o esforço de todos nós para iniciarmos este novo milênio com propostas mais consistentes e justas, para todos.

Será este desejo mais uma utopia? Talvez. Mas vale a pena trabalhar para que não seja, para que possamos compatibilizar possíveis e necessários na construção do real.

2
A contribuição da história da filosofia da ciência para a proposta de educação inclusiva

O século XX foi, certamente, um período de profundas mudanças que, se estendem aos dias de hoje, pois transformações são processos permanentes e graduais e que não ocorrem de uma hora para outra.

A análise histórica da filosofia da ciência permite-nos registrar na década de 20, o ápice da corrente positivista e da defesa, por seus seguidores, do método indutivo e das experiências de laboratório, como as estratégias necessárias para se fazer ciência.

Em meados de 50 levantou-se, veementemente, a voz do austríaco Karl Popper (1902-1994) que contestou o positivismo e toda a sua construção teórico-prática, considerando-a como mito, particularmente no que diz respeito ao indutivismo.

Além do racionalista Popper, outros filósofos da ciência como Planck (1858-1974), Lakatos (1922-1974), Kuhn (1922-1996), Feyerabend (1924) abalaram os alicerces da ciência por meio de suas argumentações contendo críticas, conjecturas, refutações e, até, a negação da necessidade de haver método para se fazer ciência.

Foi um período de intensos debates, de muitos escritos e de movimentos que se intensificaram e produziram efeitos para além dos espaços da construção científica. É muito interessante conhecer a obra desses pensadores, não só pela aprendizagem que nos proporciona como, e principalmente, pelo que nos permite compreender no processo histórico, os movimentos do pensar, sentir e fazer dos homens.

Ao término do século passado e no alvorecer deste, deparamo-nos com o nascimento de uma nova ciência na qual, além da matéria constitutiva dos objetos do conhecimento da ciência pura, entram em cena outros focos, como a vida e a consciência ou, respectivamente, a energia e o espírito.

Com as contribuições da teoria quântica e do misticismo oriental têm se desvelado outros horizontes levando-nos, como nos sugere Fritjof Capra (1983) a uma verdadeira dança cósmica de energia e que nos permite uma nova visão de mundo.

Assim como Capra, pensadores da atualidade, dentre os quais Laszio, Bohm (1917-1994), Goswani, Ken Wilber (1949) e Gof têm alertado para a importância de percebermos e estudarmos o cosmos em sua grandeza e

integralidade. Como diz Ken Wilber- chamado de Einstein da Consciência sob essa nova abordagem poderemos sair do egocentrismo, passar pelo sociocentrismo e chegar ao mundicentrismo. Ou, em outras palavras: evoluir da dimensão do “eu” para a do “nós” e, desta, para a de “todos nós” numa extraordinária dinâmica em espiral...

Não pretendo e nem disponho de conhecimentos que me permitam transformar este texto numa revisão detalhada da história da filosofia da ciência. No entanto, considero da maior relevância conhecer o como evoluiu o pensamento filosófico, na medida em que nos pode ajudar a compreender outros movimentos, como os que assistimos no século XX, mais especialmente nas duas últimas décadas, referentes à educação.

Neste particular, as concepções sobre educação, aprendizagem e desenvolvimento humanos também têm sido objetos de análises críticas e de refutações, desencadeando profundas mudanças. Mudanças nas concepções teóricas inspiradas no positivismo-mecanicista, bem como mudanças no “olhar” acerca da alteridade e nos sentimentos em relação ao próximo, particularmente quando apresenta características significativamente diferenciadas das de seus pares.

Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos - particularmente os de eqüidade - e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, sócio-econômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas.

Os movimentos sociais em prol dos direitos humanos muito contribuíram para a ressignificação dos sistemas educacionais e do papel das escolas. Em vez da seletívidade que as tem caracterizado, penalizando inúmeros alunos - com ou sem deficiência ou superdotação - os movimentos filosóficos na educação convergem para o “todos nós”, de Ken Wilber.

Creio que podemos estabelecer uma ponte entre as transformações ocorridas no século XX no campo da filosofia da ciência e a que estamos assistindo, no campo da filosofia da educação, em busca da concretização das propostas de educação inclusiva.

Tais propostas podem ser comparadas aos atuais movimentos da filosofia da ciência que valorizam a integralidade do objeto científico, indo além de sua

materialidade. Assim, uma escola inclusiva vai além do “eu”, do “nós” objetivando o “todos nós”.

Vai além da valorização do ensino ministrado como transmissão de conhecimentos, para a valorização da vida (energia) e da consciência (espírito).

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o

desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas.

Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se às necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si, com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino-aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos e para toda a vida.

Numa escola verdadeiramente inclusiva, a “dança cósmica” de Capra será bailada com todos participando e se integrando, sem exclusões, sendo cada qual reconhecido em sua individualidade. Para tanto, os sistemas educacionais e as escolas precisam transformar-se.

Mas, a ressignificação de seus papéis envolve aspectos políticos, sociais e pedagógicos que vão muito além das mudanças que se façam na educação especial, apenas. Essa observação é pertinente, principalmente para aqueles que supõem que o desmonte da educação especial garantirá o sucesso de todas as crianças.

O direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais.

A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem.

Na sociedade atual, marcada pela visão globalizadora, o eixo de construção epistemológica sobre educação em geral tem evoluído evidenciando-se que o trabalho na diversidade é uma forma de enriquecimento geral. Assim, as práticas narrativas têm, progressivamente, se ocupado da diversidade de uma forma ampla, evitando-se considerá-la, apenas, em relação aos muitos de nossos alunos que apresentam *défícits,* entendidos como manifestações patológicas.

Da percepção do defeito, de como conhecê-lo e compensá-lo, a construção do saber (poder) da educação tem se afastado dos modelos centrados no sujeito e nas limitações que a deficiência lhe impõe, para um modelo social. Sob este enfoque, a sociedade e suas instituições é que precisam ser analisadas em suas crenças, em suas ações discriminadoras, opressivas e impeditivas.

As críticas atuais dirigem-se ao foco centrado no “defeito”, ampliando-o para uma visão mais compreensiva dos fatores que geram ou mantêm barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aprendiz.

No movimento dialético da história das idéias precisamos de críticas.

Algumas mais enfáticas, como foi a contribuição de Popper que conjeturava e refutava; outras são mais compreensivas, como as que decorrem da contribuição dos filósofos da ciência, dos autores pós- modernos e que incluem, em suas análises, uma visão orgânica do cosmos.

Na transição para a educação inclusiva também encontramos pensadores mais categóricos e outros mais moderados, o que me parece absolutamente compreensível.

Como não se deve “lotear” idéias, nem fazer afirmativas categóricas acerca de um movimento que recentemente se incrementou, o caminho natural de quem está consciente da importância da pesquisa, será o de construir hipóteses a respeito da implementação das propostas de educação inclusiva sob todos os seus ângulos de análise, criando-se as condições de verificação das hipóteses levantadas.

Suponho que na mensagem do “todos nós” de Wilber, também “cabe” considerar que temos todos (os mais e os menos radicais em relação à educação inclusiva) presença garantida, esperando-se que as contribuições decorrentes de nossos estudos e pesquisas apontem os caminhos mais adequados, segundo os diferentes contextos.

Certamente, as concepções sobre educação especial, como sistema paralelo ao da educação regular e destinada à segregação de pessoas com deficiência, precisam ser revistas e, definitivamente abolidas. Refiro-me às concepções e não a todas as suas práticas!

Da linguagem da deficiência estamos evoluindo para as abordagens de educação e de escolas inclusivas, com vistas à construção de sociedades menos elitistas e excludentes.

O conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, em previsão e provisão de recursos de toda a ordem.

E mais, implica, incondicionalmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos.

Mas, uma coisa é repensar a filosofia, as teorias e as práticas adotadas em nossas escolas, com senso de realidade; outra coisa é ficarmos enredados em conceitos e na idealização de uma escola que, para existir, não

depende apenas dos educadores e sim de políticas públicas que a garantam.

Seria, no mínimo, ingênuo imaginar que a proposta de educação inclusiva se destina, apenas, aos alunos da educação especial; ou que, eliminando-se radicalmente todas as modalidades de atendimento que lhes têm sido oferecidas

ficará garantida a necessária e urgente transformação de nossos sistemas educacionais.

Dentre os inúmeros fatores que devem ser considerados para que alcancemos a ressignificação dos papéis de nossas escolas, tornando-as inclusivas, destaco:

- as condições sociais e econômicas de nosso pais e que têm acarretado a desvalorização do magistério fazendo com que, muitas vezes, as escolas funcionem como espaços de abrigar e de cuidar os alunos em vez de serem espaços para a construção do conhecimento e de exercício da cidadania;
- as condições materiais em que trabalham nossos professores;
- sua formação inicial e continuada;
- as condições requeridas para que a aprendizagem se efetue em "clima" prazeroso e criativo...

Há, enfim, uma complexa rede de variáveis que contribuem para os processos excludentes de nossos alunos. Sabemos disso, somos capazes de identificá-los embora não consigamos removê-los sozinhos. Precisamos estar nos articulando, trocando idéias e sentimentos, compartilhando experiências, escrevendo e divulgando nossos acertos e nossos equívocos.

Assim como na filosofia da ciência constata-se uma verdadeira revolução, introduzindo-se aspectos que, aparentemente, nada têm a ver com o objeto da ciência, penso que a transição para a educação inclusiva, também representa uma revolução introduzindo-se aspectos a serem analisados e que vão além da inserção de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular (ou, como no título desto livro, exige que se coloquem os pingos nos "is").

Ocorrem-me como aspectos urgentes a serem discutidos e resolvidos: (a) as providências para incluir os que nunca freqüentaram escola; (b) medidas para que não sejam excluídos os que nela já estão (lembrando que esta exclusão não se mostra, apenas, nos índices de evasão, mas, e principalmente, na qualidade das habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos); (c) a natureza das ofertas educativas; (d) a segregação em classes ou escolas especiais dos que dela não necessitam; (e) a privação

do direito de acesso a ela, daqueles que nelas poderão se beneficiar, segundo a natureza da ajuda e do apoio de que precisam: (f) a melhoria das respostas educativas oferecidas nas escolas, visando à aprendizagem e a participação; (g) a construção do projeto político-pedagógico como um processo em constante revisão e aprimoramento.

Esses e muitos outros aspectos que não me ocorreram citar precisam ser examinados por todos nós, educadores, pais e membros da comunidade em geral, pois, seja qual for nossa ideologia acerca da educação inclusiva, desejamos o melhor para nossos alunos. Afinal, dentre eles estão nossos filhos, netos, como todos os demais brasileiros que merecem participar,

contributivamente da sociedade, sendo felizes porque são úteis e integrantes da "dança cósmica" citada por Capra.
38

3
A autorização da diferença de pessoas com deficiência

Este texto, cujo objeto de análise é a diferença, tem como propósito abordar os aspectos éticos da percepção social das diferenças de pessoas com deficiência, isto é, os juízos de apreciação suscetíveis de adjetivação, segundo os valores que nossa sociedade cultua em torno da "normalidade".

Pensar em diferença ou no diferente, é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade ou, como na matemática, num grupo de elementos que não pertencem a um determinado conjunto, mas que pertencem a outros...

Em qualquer das abordagens está implícito um modelo, tido como "ideal", em relação ao qual se estabelecem comparações. Quando se tratam de atributos individuais ou grupais, pode-se constatar que alguns são dessemelhantes do modelo "ideal", sem que a variedade de manifestações de determinados atributos (como a cor dos olhos, dos cabelos, estatura...) crie algum impacto na percepção social do outro. Diferenças como essas, são tidas como "normais" ou comuns e, geralmente, não interferem nas relações interpessoais e nem geram estigmas.

O mesmo não ocorre quando a dessemelhança se deve a "diferenças significativas" (Amaral, 1998), em que um dos sujeitos, ou um grupo de sujeitos, por suas características físicas, sensoriais, mentais, psíquicas, não correspondem fielmente ao modelo idealizado, dele desviando-se acentuadamente.

Pessoas significativamente diferentes, geram impacto no "olhar" do outro, dito normal, provocando:

> (a) sentimentos de comiseração (com diversas manifestações de piedade, caridade ou tolerância, seja porque o "diferente" é cego, surdo, deficiente mental, deficiente físico, autista, ou deficiente múltiplo...);
> (b) movimentos de cunho filantrópico e assistencialista, pouco ou nada emancipatórios das pessoas com deficiência, pois não lhes confere independência e autonomia.

E, fugindo um pouco da diferença das pessoas com deficiência, creio ser pertinente acrescentar mais um item:

> (c) quando a diferença se manifesta como superdotação, especialmente a intelectual e provoca admiração, elevadas expectativas e, talvez, inveja.
39

A academia tem feito dessa dessemelhança um espaço para construções filosóficas, médicas, psicológicas, pedagógicas, sociais, dentre outras formas de

organização do saber, buscando compreender e explicar as variadas manifestações das diferenças mais significativas, com ênfase para as deficiências.

De modo geral, toda a retórica tem se construído tendo como critério a oposição entre “normalidade” e “anormalidade”, numa leitura binária do tipo: “ou é isso ou é aquilo”,

Trata-se, no meu entendimento.de uma visão míope e reducionista aos princípios da patologia, “segundo os quais o estado mórbido, no ser vivo, nada mais seria do que uma simples variação quantitativa dos fenômenos fisiológicos que definem o estado normal da função correspondente” (Canguilhem, 1978). Ou, como aprendemos com Foucault (1977), pedir à morte, a explicação para a vida!

No caso das pessoas com deficiência, os juízos de apreciação a seu respeito têm se inspirado nessa oposição binária, predominantemente quantitativa e referida aos aspectos mórbidos.

As comparações entre o Eu e o Outro (quando deficiente), ocorrem numa dimensão de alteridade comprometida pelo modelo clínico ou pelo modelo matemático que, segundo a teoria dos conjuntos, organiza e separa os grupos em função de suas características diferenciadas.

Dizendo com outras palavras, trata-se da lógica da exclusão, pois a indesejável comparação entre pessoas é feita em torno de certos indicadores que ”eliminam” aquelas que não se encaixam, porque fogem ao padrão estabelecido.

Com muita propriedade Larrosa e Perez de Lara (1998), citados por Skliar (2000) afirmam:

> A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade que a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e satisfeita de si mesma. A partir desse ponto de vista, o louco confirma a nossa razão; a criança a nossa maturidade; o selvagem a nossa civilização; o marginal a nossa integridade; o estrangeiro o nosso país; o deficiente a nossa normalidade (p.05).

O grifo é meu para destacar, no exercício da alteridade[7], a “autorização” da deficiência como forma de reforçamento da condição de normalidade

de alguns de nós, dos quais os outros, os deficientes, se desviam porque apresentam “anormalidades”. Ou, nas palavras de Gilberto Velho (1979), trata-se de remeter os problemas dos desviantes a uma perspectiva de patologia, pois: “tradicionalmente o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica, preocupada em distinguir o “são” do “não-são” ou do “insano”(p. 11).

[7] Exercido de alteridade entendido como a prática de colocar-se no lugar do outro, igual a mim e ao mesmo tempo diferente, o que implica compreender, aceitar e valorizar a igualdade na diferença e a diferença na igualdade.

Nesta perspectiva binária, o “ser” e o “não ser” deficiente aparecem como as duas únicas opções possíveis, uma contrária à outra.

Mas... será que poderíamos afirmar que ser cego é o oposto de ser evidente, que ser deficiente mental exclui a possibilidade de ter altas habilidades artísticas, por exemplo, que ser surdo é o negativo de ser ouvinte, e assim por diante?

Eticamente, a pergunta é tão absurda quanto rotular as pessoas a partir de categorizações baseadas em comparações entre dois pólos opostos, normatizadores de classificações das diferenças, desconhecendo-se os aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos e os ideológicos que as “produzem” e as mantém.

É sob essa oposição binária que temos construído o discurso sobre as diferenças significativas de inúmeras pessoas, assim como temos lutado pelos seus direitos. Nossa construção retórica pela defesa de direitos acaba tendo os mesmos alicerces da vislo, binária, na medida que proclamamos que, embora deficientes têm direito de ter direitos... ou que, embora com altas habilidades/ superdotação, também apresentam necessidades educacionais diferenciadas.

Penso que dispomos de argumentos suficientes para elaborar uma nova narrativa que dispense comparações com modelos normativos. Aliás, e a bem da verdade, essa nova narrativa já vem sendo construída, com base na antropologia cultural, na lingüística, dentre outras ciências, embora suas contribuições ainda apareçam, timidamente, em nossos discursos.

Com certa preocupação e uma enorme dose de cansaço, ainda leio e ouço de autores contemporâneos toda uma produção em torno: do “ser ou não-ser” deficiente, da “adequação ou não” de inseri-los na categoria de necessidades especiais; da “importância ou não” de diferençar as necessidades especiais das necessidades educacionais especiais; da contradição (?) entre integração e inclusão[8]; perdendo-nos em edificações teórico-metodológicas em torno de pólos, apresentados em oposição binária, como se entre eles houvesse um enorme vazio.

A propósito dos pólos ocorre-me, para dinamizar mais ainda a discussão, apresentar uma interessante contribuição do rabino Nilton Bonder, publicada em Março de 2000, em um Boletim da Congregação na qual ele é o líder espiritual.

Embora o texto no qual me inspirei para as reflexões que se seguem, não se refira a pessoas e sim a frutas, penso que tem tudo a ver corn a autorização da diferença, isto é, com a “permissão”, o “consentimento da sociedade” em relação à diferença dos deficientes. Ela será entendida como algo comum, se nas relações interpessoais aceitarmos, respeitarmos e valorizarmos o “outro” como ele é, livre de comparações classificatórias ou categorizadoras. Do contrário, a diferença faz diferença!

---

[8] Uma vez mais volto ao tema e peço aos leitores a devida compreensão, lembrando que reuni vários textos produzidos em épocas diferentes, mas sempre Interessada em evitar as armadilhas em que nos enredamos, por decodificações incorretas de nossos termos.

Examinemos, a partir do artigo do rabino, a curiosa e interessante abordagem em torno da oposição entre pólos e o que poderemos extrair, como lição, para reconstruir nossa narrativa em torno da diferença, da dessemelhança entre pessoas.

Assim começa o texto de Bonder:

> A tradição rabínica faz uso de uma interessante forma de dialética - a tetralétlca. Ao invés de um pensamento desenvolvido a partir de oposições na busca de unir contrários - tese e antítese - atingindo uma compreensão superior- a síntese -, os rabinos ressaltaram o centro entre os pólos como forma de atingir a síntese plena.

E o artigo prossegue com alguns exemplos da tetralética, pretendendo facilitar a compreensão dos fatos e fenômenos, a partir da formulação de uma sintese que contenha bem mais reflexões do que as extraídas, apenas, das análises de dois pólos (“ser e não-ser”; tese e antítese).

Para evidenciar o que suja a tetralética, introduzindo o leitor no “espírito da coisa”, cumpre esclarecer, como o faz Bonder, a idéia de que, entre os frutos (“graça maior concedida pelo reino vegetal”), existem quatro categorias, as duas primeiras representando os extremos, os pólos “opostos” e as duas seguintes representando o “centro”, nem sempre considerado nas reflexões em busca da síntese.

Temos, assim, frutos:

• totalmente resguardados dos quais não comemos nem a casca nem o caroço (como o abacate, a melancia);
• totalmente entregues dos quais comemos tanto a casca como o caroço (o morango, o figo, por exemplos). Os totalmente entregues

os totalmente resguardados representam extremos, no reino dos frutos;

• centro defendidos, dos quais pode-se comer a casca mas não o caroço (como na ameixa);
• centro entregues dos quais não comemos a casca mais comemos o caroço ou a sementinha (é o caso da banana...),

A simples apresentação das quatro possibilidades, com dois extremos e duas variações em torno do centro, já seria suficiente para “balançar” os juízos que temos construído em torno das diferenças em geral.

No caso das pessoas corn deficiência, repetindo o que já afirmei antes, a diferença tem sido situada em um de dois pólos contrários: o que estabelecemos como “dessemelhante, atípico, anormal”, em contraposição ao outro, o “ideal”, tido como “normal”.

Mas, voltando à abordagem da tetralética, apesar da riqueza que nos possibilita expandindo o nosso olhar num esquadrinhamento minucioso das possibilidades entre os extremos[9] - apesar dessa riqueza -, nem tudo nela se encaixa, fugindo ao paradigma apresentado.

No caso das frutas, Bonder cita o caju como um "desvio" do paradigma e pergunta: como classificar o caju?

Estaria no grupo dos centro-entregues (não comemos a **casca,** mas comemos o caroço) ou num outro grupo o dos extraordinariamente entregues, pois seu caroço, se "trabalhado", não só é comestível, como é considerado, por muitos, como a melhor parte da fruta, uma verdadeira iguaria: a castanha do caju!

Outra manifestação do "desvio" do caju está em sua curiosa forma, pois, diferentemente das outras frutas, seu caroço não está protegido pela casca, ele fica do lado de fora e não é comestível *in natura...*

Não há dúvida de que o caju traz problemas, inclusive para a tetralética, pois, aparentemente, não se encaixa nas quatro categorias apresentadas!

Traz problemas ou desafios ao "olhar"?

O caju é o "outro" o diferente, que poderá ser considerado um problema se for pensado, apenas, em termos "disso ou daquilo", sem considerarmos a riqueza das análises possíveis ao longo do *continuum* entre o ser e o estar nisso ou naquilo.

Como problema, passa para a categoria dos casos difíceis, talvez sem solução, necessitando de diagnósticos minuciosos que permitam encaixá-lo numa das categorias já estabelecidas.

Como desafio, permite-nos perceber, na antítese de ser o outro diferente, dessemelhante, "a possibilidade de uma síntese que seja a depuração de nossa própria tese" (Bonder, op.cit.).

Em outras palavras, quando a diferença é percebida como desafio, pode levar-nos a romper com a díade e desestauir o estabelecido, particularmente quando vê a deficiência segundo critérios estatísticos, estruturais/ funcionais ou na comparação com o tipo ideal (Amaral, 1998, p. 14).

Ainda do artigo de Bonder, mais uma pérola:

> O verdadeiro "outro" é o que não está no diálogo, e que, de certa forma, questiona tanto tese quanto antítese. É aquele que não se encaixa na síntese e, portanto, a "desaprova". Por um lado o caju é "ameaça" e por outro, "desafio". Mas todos sabemos que ignorar a existência desse quinto fruto não salva a síntese, muito pelo contrário, acelera seu processo de desintegração.

[9] Ocorreu-me agora citar Foucault, 1977, quando de maneira lírica, ao discursar sobre o nascimento da clínica, afirma que "o gesto preciso...que abre para olhar a plenitude das coisas concretas, com o esquadrinhamento minucioso de suas qualidades, funda uma objetividade mais científica..." (p.XI). (O grifo é meu.)

O grifo, meu, é para provocar a reflexão dos leitores. O verdadeiro outro não está no diálogo que se constrói em cima de categorias classificatórias segundo as quais, socialmente, ele ganha a dimensão de “aprovado” ou “rejeitado”, incluído ou excluído.

O verdadeiro outro não está na sua manifestação externa e sim em seu potencial (interno) de construir-se e reconstruir-se na medida em que nós, intencionalmente, desejarmos ou não, viabilizar-lhe o processo. O que se constata, lamentavelmente, é que, nem sempre, são oferecidas as condições necessárias para o desenvolvimento das potencialidades, o que seria a melhor forma de autorizarmos a diferença no nosso convívio cotidiano.

Se entendermos a deficiência como um problema, a diferença dos deficientes, até poderá ser “autorizada”, desde que protegida em ambientes abrigados (como as sementes que ficam dentro dos frutos) e em espaços a eles circunscritos, exclusivos e excludentes. Mas, se vivermos a alteridade dos deficientes como um desafio (muito mais à nossa retórica), a deficiência poderá será socialmente “autorizada”.

Dizendo de outro modo, estaremos construindo uma nova rede de significações tendo os próprios deficientes como os principais autores para nos ajudar a produzir rupturas nessa lógica binária de oposições que tem presidido nossos discursos.

Quem sabe poderemos nos inspirar na tetralética e no caju, com seu caroço desprotegido e que se torna altamente cobiçado na condição de castanha. Como tal, além de “aprovado” é aceito e desejado!

Trata-se, portanto, de uma questão de valores, entendidos como guias de conduta. Estas não são estáticas, pois sofrem inúmeras e complexas

modificações, decorrentes das experiências das pessoas ou das mudanças no contexto sócio-cultural.

Penso que a reflexão com a abordagem da tetralética pode ajudar-nos na ressignificação da retórica em torno da deficiência, distanciando-a dos enfoques binários e reducionistas com que tem sido examinada.

Talvez essa atitude reflexiva permita preencher os espaços entre os opostos, atribuindo maior ênfase ao “percurso” entre os extremos e à riqueza decorrente do “olhar a plenitude”.

Ocorreu-me, agora, repetir, com minhas palavras, uma interessante mensagem que ouvi num encontro para Procuradores da República em São Paulo (2000). Um dos juristas apresentou-nos sua abordagem para a “oposição” entre deficientes e normais.

Ao defender as propostas inclusivas, propôs ele uma inversão de nosso discurso acerca de direitos: em vez de evidenciar os direitos dos deficientes de serem incluídos, deveríamos defender os direitos dos ditos normais de conviverem com as pessoas com deficiência, para se enriquecerem com o exercício da alteridade.

Tal proposta faz-me lembrar, novamente, de Gilberto Velho (1981) quando afirmou “que o problema dos desviantes é, no senso comum, remetido a uma perspectiva de patologia que precisa ser relativizada”.

Talvez a defesa do direito dos ditos normais de conviverem com pessoas com deficiência esteja a serviço dessa relativização. Mas, mesmo valorizando esse enfoque, seguimos entre os dois polos: o da deficiência e o da normalidade...

Mais que estabelecer laços de solidariedade entre pessoas corn deficiências e pessoas “normais” a partir da convivência seja nas relações que se estabeleçam, a possibilidade de que se integrem, de modo a “romper a ambivalência existente na vinculação do indivíduo com sua categoria estigmatizada” (Goffman, 1982, p.47).

E essa ruptura tanto deve ocorrer na construção do discurso sobre a normalidade, quanto no da deficiência, independentemente se o “novo” texto for da autoria do dito normal ou do dito deficiente.

Nesse sentido, o convívio entre pessoas, independentemente de ser estimulado para garantir direitos ou para “aparar” arestas, é sempre oportuno e necessário, pois, no mínimo, permite que se construam vínculos, levando-nos a ver o outro em nós mesmos e vice-versa.

Penso que todas essas reflexões, com as devidas adaptações, também se prestam para as pessoas com altas habilidades/superdotadas.

A autorização para que qualquer um possa “ser” e “estar” neste mundo de desigualdades, mas igualmente de belezas, deverá evoluir para uma outra narrativa que, como no exemplo do caju, nem despreze a diferença nem a rotule, mas que contribua para a transformação do caroço, aparentemente desprotegido e sem utilidade imediata, numa cobiçada iguaria.

4
A exclusão como processo social

Em 2002 assisti, na USP a uma palestra da saudosa e querida Dra. Lygia Amaral que, baseada em José de Souza Martins, me levou a refletir e a concordar que exclusão não é o avesso de inclusão, pois o avesso desta pode ser uma inclusão marginal, “na medida em que a sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão” (Martins, 1997, p.32).

A magnitude da questão, em decorrência da quantidade de grupos e indivíduos vítimas da exclusão ou da inclusão marginal, justificaria a produção de um livro dedicado exclusivamente a esse grave problema.

No entanto quero apresentar, apenas, algumas idéias a respeito, o que me levou, para não tornar este texto muito extenso, a abordá-lo, desdobrando o tema nos seguintes tópicos:

1 - Análise da exclusão social.
2 -A construção do imaginário social sobre as pessoas com deficiências,
3 - Mecanismos excludentes no processo educacional escolar.

4 - E então...

Análise da exclusão social

Fala-se muito, hoje, da exclusão social embora, historicamente para muitos, a condição de exílio, de separação, de ficar à parte, segregados e experimentando sentimentos de rejeição, tenha sido uma característica de suas vidas. Parafraseando Julien Freund (citado por Xiberras, 1993) podemos constatar que

> a maior parte das sociedades históricas estabeleceram uma distinção entre os membros de pleno direito e os membros com um estatuto à parte. A exclusão fazia então parte da normalidade das sociedades sem levantar casos de consciência moral ou política, a não ser quando suscitasse a misericórdia sob o signo da virtude da caridade (p.7)[10].

Se a exclusão fazia parte da "normalidade das sociedades", não mais desejamos que continue assim, tanto sob o aspecto físico, espacial no qual se segregam grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão, objeto do segundo item deste capítulo.

Mas, e curiosamente, constata-se, na histórica odisséia do sujeito com deficiência, que uma das formas de enfrentamento de sua diferença, como fator de exclusão social, tem sido a busca da "normalidade", em vez da defesa de seus direitos de ser "autorizado", socialmente, como diferente, sem preconceitos e discriminações! Com propriedade, nos lembra Vidales (1999), que

> o esforço e a luta institucional ao longo de décadas para produzir finalmente esse efeito de incorporá-lo a um padrão de normalidade segundo o qual sua diferença teria diminuído, pois os sistemas de reabilitação teriam incorporado neles aquelas habilidades que os inseriria na condição de normalidade (p.91).

Certamente essa e outras providências normalizadoras, objetivavam - como até hoje ocorre - evitar a exclusão, embora sem alcançar o êxito desejado...

Talvez uma das possibilidades de reverter, definitivamente, os processos excludentes seja a de ressignificar de fato e em nós, a idéia que temos da nossa própria "normalidade" e, dentre seus corolários, o que nos leva a supor que, por sermos "normais", somos seres completos, já que não nos faltam os sentidos, a inteligência, a capacidade motora, locomotora... agora e para sempre.

Trata-se de tarefa muito complexa, pois vivemos numa época na qual a comunidade deu lugar à sociedade anônima... e em que são praticados valores impessoais. A confirmação disso é a constatação de que muitos de nós sequer

[10] Extraído do prefácio do livro de Xiberras e que consta da bibliografia.

conhecemos os próprios vizinhos! Mas essas constatações devem estimular-nos a remover tais barreiras, em vez da desistência, pois esta produz acomodação!

Acredito que a questão da exclusão social tem ocupado, atualmente, importante espaço nas reflexões de todos nós, particularmente porque os autores que escrevem sobre a dinâmica das sociedades[11] têm denunciado as desigualdades sociais e as práticas excludentes, defendendo os ideais democráticos calcados nos direitos humanos, em especial no da igualdade de oportunidades, para todos.

Esse tem sido o texto do discurso que, nem sempre, corresponde às práticas sociais em curso, principalmente em países subdesenvolvidos.

Atualmente, discutir a exclusão apresenta-se, de um lado, como uma resposta da sociologia para combater intelectualmente o problema e, de

outro lado, uma saudável manifestação dos grupos de excluídos que têm lutado por efetivas ações em respeito aos seus direitos de, sem discriminações, serem integrados na sociedade.

A cada dia, eles e muitos de nós, vamos tomando consciência de que os mecanismos excludentes decorrem dos estigmas e preconceitos relativos às características biopsicossociais dos indivíduos e, também, de determinados fatores constitutivos da sociedade, geradores de tantas desigualdades. Para Castel (1996), citado por Demo (1998) como um dos teóricos mais conhecidos da exclusão social:

> A marginalidade - dever-se-ia, antes, dizer marginallzação - é assim uma produção social que encontra sua origem nas estruturas de base da sociedade, na organização do trabalho e nos sistemas de valores dominantes, a partir dos quais se repartem os lugares e se fundam as hierarquias, atribuindo a cada um sua dignidade ou sua indignidade social (p.21.

São excluídos, portanto, todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante.

Hoje, graças aos avanços nos processos de socialização da informação, as desigualdades sociais têm sido denunciadas publicamente, tornando-se mais conhecidas e combatidas. Felizmente, as questões sobre exclusão/marginalização constam das mesas de debates onde são analisadas, buscando-se acabar com as práticas que as produzem e mantêm, discriminado e segregando pessoas e populações.

Segundo Xiberras (op.cit.), sob o olhar da cultura ocidental, fundada sobre o paradigma individualista, a exclusão social deve ser considerada em termos das

---

[11] O conceito de sociedade adotado foi extraído do texto de Francisca Nóbrega: “O processo coletivo de imaginar” (1992). Segundo esta autora sociedade é Instituição ou conjunto de pessoas organizadas conforme um esquema de prescrições e de interdições normalizadoras do desempenho convivencial das pessoas. Toda sociedade é um sistema de normas”.

relações interpessoais que se manifestam como práticas sociais de hostilidade, de rejeição que: ou colocam os grupos à parte, de fora, ou os excluem por dentro, provocando a formação de guetos, por reclusão.

Aprofundando as reflexões em torno das relações dos seres humanos entre si, ocorre-me citar Paugan (1996) para quem as hostilidades interpessoais ou grupais geram rupturas, destruição dos liames sociais e crise identitária. A questão do vínculo, do liame social, parece-me claramente examinada por Demo (1998) quando afirma, que

> a destruição dos liames coesivos na sociedade apresenta-se como um dos núcleos mas decisivos da exclusão. A pobreza material é sempre marcante, mas esta condição nova passaria também pela perda do senso de pertencer, dando a entender que tais populações experimentariam o sentimento de abandono por parte de todos, acompanhado da incapacidade de reagir (p. 18-19).

Avançando mais nesta linha de reflexões, dela extraindo subsídios para abordar a questão do grupo das pessoas com deficiências, preciso retomar, ainda no eixo epistemológico de análise, a contribuição de Durkheim (1978, apud Xiberras, op.cit) relativa à distinção entre solidariedade mecânica e solidariedade orgânica.

Foram seus estudos sobre a natureza do laço social que o levaram a analisar as forças que permitem ligar os indivíduos entre si, ao mesmo tempo em que os liga à coletividade. Daí ele deduziu as duas formas principais de ligação, ou solidariedade: a mecânica e a orgânica.

No primeiro caso, a solidariedade exprime-se de forma natural ou mecânica, simplesmente por contato ou proximidade entre os homens. Ocorre a solidariedade orgânica, quando os Indivíduos têm consciência de que precisam participar para fazer funcionar a coletividade como um todo. Trata-se, portanto, de uma consciência coletiva que, segundo o Durkheim constrói-se pelos sentimentos e crenças comuns à média dos membros da coletividade, levando-os a formas de cooperação global.

Considerando-se a importância dos liames (vínculos) que ligam as pessoas entre si e com a coletividade, todos os esforços de combate à exclusão social devem ser, necessariamente, analisados em termos das condições de acolhimento dos excluídos, pois não é desprezível a hipótese de que prevaleça a solidariedade mecânica para as pessoas ou os grupos incluídos, percebidos como “estrangeiros”, caso não se estabeleça sua integração, levando às formas de solidariedade orgânica.

Recorro novamente a Xiberras (op.cit.) porque concordo plenamente com sua afirmativa, inspirada em outros pensadores, que a inserção (como um dos contrapontos da exclusão) tem um percurso duplo: o dos excluídos e o dos integrantes da sociedade que devem desenvolver atitudes de acolhimento para com aqueles.

A acolhida implica em uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem, desde os espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. Estes se manifestam por meio de interações, com trocas mútuas entre os dois grupos de atores: o dos excluídos e que se inserem na coletividade e os *socius,* dela participantes como membros ativos.

Segundo a importante contribuição de Costa-Lascoux (1989), sobre níveis de acolhimento e a natureza dos laços sociais, devemos examinar três conceitos vizinhos: inserção, integração e assimilação, segundo os quais (apud Xiberras, op. cit, p.26):

> (a) inserção indica as condições de acolhimento dos excluídos, com a manutenção dos particularismos de origem. Na inserção prevalece a solidariedade mecânica;
> (b) integração indica a participação dos excluídos, não mais como simples ocupantes de um espaço físico ao lado dos outros, mas dispondo de reciprocidade nas interações, em coerência com o grupo como um todo, de acordo com a noção de solidariedade orgânica durkheiminiana;
> (c) assimilação indica a unidade do grupo, como espaço último de referência a preservar e no qual, igualmente prevalece a solidariedade orgânica.

Com base nesses conceitos, vizinhos, mas desiguais, no caso das pessoas com deficiência, cabe perguntar,:- inserir, integrar ou assimilar? Onde? e/ou - Excluído(s) de quê? De onde? Por quê?

Tais indagações se justificam pelas reflexões que suscitam. Uma, pelo menos, relacionada aos espaços físicos e as outras referentes às relações interpessoais ou às instâncias sociais, bem como aos laços simbólicos que os três processos sociais citados por Costa-Lascoux propiciam.

Em cada um desses processos, o acolhimento manifesta-se com características próprias, enquanto resgate dos vínculos sociais e simbólicos que ligam cada indivíduo a seus semelhantes e à sociedade.

A exclusão nem sempre é visível, como o é a que se manifesta por comportamentos de evitação explicitados na separação física isto é, espacial. A exclusão pode-se apresentar, também, com formas dissimuladas porque simbólicas, mas presentes nas representações sociais acerca dos excluídos.

Embora com baixa visibilidade, os processos de exclusão simbólica igualmente geram rupturas nos vínculos que ligam os atores sociais entre si e com os valores compartilhados. Talvez tais processos simbólicos sejam os mais perversos, até porque podem ser considerados como os responsáveis, anônimos e ocultos, das formas visíveis da exclusão.

As correntes sociológicas contemporâneas apontam para a necessidade da mudança de referencial, abandonando-se o individualismo que é excludente por definição, para examinarmos a temática da exclusão e a do desvio, sob outra ótica na qual o *Homo Economicus* não seja o modelo dominante, como ocorre atualmente.

A construção do Imaginário social sobre as pessoas com deficiências

Como acabei de mencionar e agora reforço, uma das formas de

exclusão social, talvez a mais perversa porque "invisível" e mítica é a simbólica[12].

Na sociedade contemporânea, em busca da produção de sentido, os discursos sobre os outros ganham novos significados, fugindo da racionalidade instrumental, própria do Iluminismo.

Uma das características da época atual, chamada por muitos de pós-modernidade[13], reside no novo entendimento que se tem do papel da linguagem e sua importância, a ponto de ter resultado num movimento que se denominou de virada lingüística. No dizer de Veiga Neto (s/d),

> de uma maneira um canto simplificada, podemos dizer que hoje se compreende a linguagem não mais como um meio de representação que fazemos da realidade, mas como um instrumento que institui a realidade. Costuma-se dizer que são os nossos discursos sobre o mundo que constituem o mundo (pelo menos aquele que interessa). Ou seja, a questão não é perguntar se fora de nós existe mesmo um mundo real, uma realidade, (seja ela metafísica ou não); a questão é perguntarmos se o mundo faz sentido para nós ou, melhor dizendo, sobre o sentido que colocamos no mundo. E essa colocação se faz pela linguagem (p.4).

Na medida em que o discurso tem o poder de instituir a realidade formando em nós representações a seu respeito, podemos dizer que as práticas discursivas são significativas na construção de nosso imaginário.

Penso que a citação de Foucault (2002) contribui para esta hipótese. Diz ele:

> As "palavras e as coisas" é o título - sério - de um problema; é o título - irônico - do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa

---

[12] Segundo Malrieu (1996;125), o imaginário se assenta no símbolo que é, simultaneamente, obra e instrumento. Sua ação pode ser fugidia, como nos sonhos, ou de longa duração como sucede com as religiões e com os mitos sendo que, nestes, as origens afetivas do simbolismo são muito evidentes.

[13] Nos debates atuais em torno de idéias, talvez um dós mais complicados gire em torno da pós-modernidade, pois o próprio termo modernidade tem significados diversos segundo as diferentes línguas e segundo a área do conhecimento humano em que seja empregado (história, artes, filosofia, etc.) Alguns pensadores preferem usar a denominação ultra-moderno, neo-moderno ou moderno avançado. Não é minha intenção entrar nessa discussão e, ao adotar a expressão pós-modernidade, compartilho das idéias de Lyotard (1979) apud Xiberras, segundo as quais vivemos uma época em que perdemos a credibilidade nas formas de pensar construídas pelo Iluminismo, ou seja, em sua metanarrativa.

> inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes) que remetem a conteúdos ou a representações, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de

> signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas[..] É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (p.56).

Os grifos são meus e justificam-se na medida em que: (a)reforçam a citação de Veiga Neto referente à linguagem e aos discursos que colocam sentido no mundo, por serem práticas que formam os objetos de que falam; e (b) “esse mais” que os discursos produzem, no meu entendimento, pode ser considerado como a construção do imaginário individual e coletivo.

Mas o que é o imaginário e como ele se expressa?

O imaginário é composto por um conjunto de relações imagéticas produzidas em nossos contatos cotidianos. Estou me referindo à produção de imagens a partir das experiências perceptivas que ternos do mundo que nos cerca.

Cabe, desde já, diferenciar imaginação de percepção, na medida em que esta é reconhecimento e identificação de conteúdos sensíveis, enquanto a imaginação consiste na simbolização, ora completamente involuntária, como no sonho, ora organizada e integrada num sistema de crenças coletivas.

A imaginação é, ainda, “o meio que o sujeito encontra para compor uma representação...integrando uns nos outros, aspectos do real e de si mesmo, que não podiam ser apreendidos pela percepção” (Malrieu, 1996, p.138).

O imaginário, mais do que cópia do real, é uma forma de ligar as coisas ao eu, ou de plasmar visões de mundo, modelando condutas e estilos de vida. A construção do imaginário social tem um percurso simbólico o que o “torna dependente do fluxo comunicacional entre o emissor (que irradia uma concepção de mundo integrada a seus objetivos estratégicos) e o receptor (que a decodifica ou não)” (Moraes, s/d).

Com base em todas essas informações, creio que já dispomos de elementos suficientes para tecer algumas considerações relativas à construção do imaginário social sobre as pessoas com deficiência. Procurarei abordar a questão a partir das narrativas que se têm construído a respeito dessas pessoas embora caiba enfatizar que elas não devem ser consideradas como um grupo homogêneo, mesmo se têm deficiências comuns.

Tal como afirma Skliar (2000) precisamos

> compreender o discurso em torno da deficiência para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está numa cadeira de rodas, ou o que usa

> um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera... a deficiência está relacionada corn a própria idéia de normalidade e com sua historicidade (p.5).

Calcados na concepção de normalidade - mesmo sem termos na ponta da língua a resposta para o que é ser normal - construímos o imaginário acerca dos deficientes, em torno da oposição binária: normalidade e deficiência. Pensamos a contradição entre normalidade e deficiência, como pólos opostos, em vez de pensar por contradição (Saviani, 98, p. 128).

Sob a primeira matriz de pensamento - pensar a contradição - criamos representações, imagens em torno das pessoas com deficiência, pelo que lhes falta, o que as torna “diferentes” porque são “incompletas”. São percebidas como diferentes, também, porque não são iguais àquelas ditas normais. Estas raciocinam com abstração, enxergam, ouvem, andam sem nenhum equipamento de apoio, sem incoordenações, comunicam-se de várias maneiras, comportando-se em conformidade com o que se considera “normal”.

Pensar a contradição representa, sem dúvida, valorizar a hegemonia da normalidade que, se “desrespeitada”, gera imaginários construídos em torno do *déficit* dos sujeitos. Sob esse enfoque, a pergunta que aflora, imediatamente, diz respeite à natureza do agente mórbido (a causa) que lhes provocou a deficiência, isto é, o defeito (seja sensorial, mental, físico, motor...ou com outras manifestações).

E, no caso das pessoas com altas habilidades, superdotadas, a hegemonia da normalidade também “atua” gerando indagações acerca da “superioridade” que apresentam, sejam intelectuais, artísticas ou de outra natureza.

Sob a segunda matriz de análise e reflexão - pensar por contradição -, damo-nos conta de que fatos e fenômenos humanos não podem ser enquadrados na condição de serem “isso ou aquilo”, pois constata-se que eles variam segundo as condições em que se manifestam e as expectativas dos grupos sociais em torno dos comportamentos das pessoas.

A importância que tem sido atribuída às causas da deficiência, com ênfase para os componentes orgânicos, gerou uma rede de significações que associa deficiência com doença. Essa associação obedece a estereótipos sociais muito estruturados em torno da normalidade como sinônimo de saúde e da deficiência como desvio, estigma, decorrente de patologias.

E, no caso dos superdotados, sem tirá-los da condição de desviantes, atribuem-se suas características a fatores genéticos ou místicos, dentre outras causas.

Tais percepções podem ser mais facilmente denunciadas e combatidas

hoje, com a virada lingüística. O discurso fundante, calcado numa racionalidade objetiva em torno das deficiências e organizado como retórica social, histórica e econômica gerou, no imaginário social, um sujeito fundado como deficiente,

incapaz e improdutivo, porque percebido apenas em suas limitações, qualquer que seja a manifestação objetiva de sua deficiência.

Como o mundo se globalizou priorizando-se as regras do mercado e exacerbando-se os processos competitivos -geradores de maior exclusão social -, ficou mais objetiva a condição de vulnerabilidade de certas populações, como a das pessoas com deficiência.

Segundo Castoriadis (1982), os movimentos sociais põem em questão as significações imaginárias da sociedade. É o que podemos constatar, dentre outros, nos movimentos dos negros, das mulheres ou de pessoas com deficiência. Neste caso, não têm sido questionadas, apenas, suas especificidades como grupo, mas sim as formas de dominação que, desde sempre, permearam as significações imaginárias, criando-se mitos como o de que deficiência é sinônimo de ineficiência. Ou, que as altas habilidades fazem com que os superdotados acertem sempre e consigam, espontaneamente, resolver seus problemas com autonomia e independência... como super-heróis.

E, em sua odisséia histórica, o "sujeito deficiente" fundado no discurso da incapacidade tem sido etiquetado sob diversas denominações o que, em si mesmo, já nos permite identificar as sutilezas com que se procura mascarar a verdadeira imagem de sua alteridade[14].

As várias etiquetas com que têm sido rotulados, como as atualmente mais usadas - pessoas portadoras de necessidades especiais[15] ou com necessidades educacionais especiais - trazem, implícitas, referências aos seus comportamentos desviantes (mesmo para os de altas habilidades/ superdotados) e aos lugares institucionais que lhes cabem.

Se na antigüidade, realizava-se o extermínio dos deficientes; mais modernamente são considerados como merecedores de proteção, com a chancela de filantropia e de caridade, praticadas em espaços institucionais

que têm se organizado e funcionado como exclusivos e excludentes.

Atualmente, sob o discurso da educação inclusiva, pretende-se desalojar o estatuído em torno da deficiência e romper a fronteira exclusão/ inclusão, inserindo todos os portadores de deficiência em turmas do ensino regular.

Mas, se não tivermos a coragem de enfrentar discussões assumindo atitudes mais críticas, poderemos ter, como resultado das propostas de inclusão educacional escolar, nada mais do que inserção física, com interações baseadas

---

[14] Ocorre-me aqui lembrar dos estudos realizados por Foucault (op.cit.) em torno do dever ser do sujeito. Os diversos estatutos do dever ser foram determinados pelo discurso do poder, em exercício. O sujeito do dever ser variou, segundo o conceito de normalidade, colocando os deficientes na condição de anormais, "etiquetados" e institucionalizados como sujeitos para a reabilitação, para a pedagogia terapêutica, ou para a educação compensatória de suas incapacidade, excluídos das normas estabelecidas do dever ser normal.

[15] Concordo inteiramente com o Prof. Marcos Mazzotta (2000) quando, enfaticamente, critica a expressão pessoa portadora de necessidades especiais. Necessidades não se carregam como fardos, determinados para sempre. Necessidades se manifestam como exigências a serem supridas. A imagem de que alguém que porta uma necessidade, está a serviço da crença de que ela faz parte do seu "quadro" patológico.

na solidariedade mecânica. Os sujeitos permanecerão, operacionalmente, na marginalidade, excluídos e na inclusão marginal, como citado anteriormente,

A rede de significações é muito mais complexa do que se pode imaginar para ser desmontada por providências includentes, baseadas em bulas legais, no forte e louvável desejo de alguns, ou em decretos das instâncias que detêm poder e autoridade.

Retomando as idéias de Vidales (op.cit.) encerro este tópico concordando com sua proposta:

> Se reconhecemos que vivemos num mundo construído pela linguagem [...] estabeleçamos agora uma verdadeira revolução conceitual que não permaneça criando mecanismos artificiais... mas que possibilite um amplo reconhecimento de que a diferença é a normalidade (p.93). (O grifo é meu.)

Sei que essa mensagem, apesar do grifo que introduzi no texto, pode ser usada a serviço da inclusão educacional em sua posição mais radical, Até por isso eu a escolhi...

É que, valendo-me da tetralética anteriormente analisada, e assumindo posições mais moderadas ou mais centrais, permito-me reconhecer na normalidade de ser diferente, a igualmente "normalidade" de se oferecerem diferentes mecanismos de suporte, como serviços de apoio ou substitutivos das modalidades de atendimento escolar existentes, com a qualidade que assegure e garanta o direito à aprendizagem e à participação de todos.

Estou, com ousadia, propondo uma virada lingüística a serviço da construção do imaginário individual e coletivo em torno das diferenças das pessoas com deficiência, sem negá-las ou banalizá-las, mas reconstruindo-as numa nova rede de significações na qual as narrativas dos próprios deficientes e de suas famílias sejam constitutivas.

Precisamos ouvi-los mais! Utopia? Talvez. Mas creio que vale a pena enveredar por esse caminho.

Mecanismos excludentes no processo educacional escolar

Por que as escolas podem ser produtoras de fracasso e gerar uma pedagogia da exclusão? O que acontece no interior das escolas (não só as brasileiras) que leva os alunos e o sistema educacional ao insucesso espelhado em estatísticas, no mínimo, alarmantes?

Inúmeros são os estudiosos desse tema e não menos numerosa e densa é a produção acadêmica nesse sentido. Mas, apesar de tudo que se escreve e se fala a respeito e das medidas político-administrativas implementadas, ainda convivemos com elevados indicas de exclusão traduzidos, dentre outros indicadores por: alunos que nunca ingressaram na escola, defasagem idade-série, evasão escolar, estratégias de aceleração adotadas para compensar fracassos e evitar a repetência, baixa qualidade das respostas educativas das

escolas, insatisfatórias condições de trabalho dos educadores, sua formação inicial e continuada, natureza da gestão escolar, dentre inúmeros outros.

Parece que ainda não encontramos a resposta que explique o fracasso escolar. Talvez ela não deva ser procurada apenas na escola ou, como muitos ainda pensam, no aluno, como o responsável solitário de um fracasso que não é só dele, mas do qual é a maior vítima!

Minhas reflexões sobre o assunto têm sido reforçadas pelas contribuições teórico-metodológicas de alguns autores que analisam a questão do fracasso escolar, tais como Fernández (2001), Collares e Moysés(1996), Patto (1993), Paín (1982), Gentili, (1995).

De Fernández (2001) extraí a contribuição referente à atividade de pensar, implícita no processo de aprendizagem e, muitas vezes, considerada como uma das limitações do aluno, o que explicaria seu insucesso na escola. Afirma a autora que

> a fábrica de pensar não se situa nem dentro nem fora da pessoa; localiza-se "entre". A atividade de pensar nasce na intersubjetividade, promovida pelo desejo de fazer próprio o que é alheio, mas também é nutrida pela necessidade de nos entender e de que nos entendam (p.21).

Permito-me pontuar, a partir deste pequeno parágrafo, algumas características dos processos reflexivos - e que fazem parte dos mecanismos cognitivos;

• ocorrem na intersubjetividade;
• dependem da motivação e do desejo;
• dependem da significação que o objeto tenha, para a atividade de pensar;

• ou dependem da constatação de que o "objeto" do pensamento é um "bem" historicamente construído e que pode ser reconstruído;
• dependem, ainda, da importância de dispormos de conhecimentos que possam se organizar em nós e nos permitam dialogar e expressar nossas idéias, com a clareza suficiente para que sejam entendidas pelos nossos interlocutores.

Penso que se tratam de argumentos suficientes para tirar alunos e professores do banco dos réus, nessa perversa busca por culpados. Em outras palavras, quero me referir ao ensino/aprendizagem como processos intimamente relacionados, como as duas faces da mesma moeda, sem que se possa considerá-los isoladamente.

Sob a ótica bipolar[16], na "face" do ensino no espaço educacional escolar colocamos os professores que, em sala de aula, repassam conhecimentos e

[16] Parece-me oportuno relembrar a matriz de pensamento que opera pensando a contradição, em vez de pensar por contradição, como já comentei.

experiências aos seus alunos. Na outra face da moeda costumamos situar os alunos, esquecendo-nos de que, nesta perspectiva bipolar, perdemos a visão do todo e, nela, as inter-relações que se estabelecem entre quem ensina e quem aprende, pois muito ensinam os que aprendem, e muito aprendem os que ensinam!

Se concordamos que, para os docentes, ensinar deve ir além de transmitir informações, pois o que se espera é promover a aprendizagem dos alunos, por meio de auxílio interpessoal, a tarefa torna-se intersubjetiva, dialógica, envolvendo inúmeras modalidades às quais Fernández denomina de “idiomas” (op.cit).

Se professores e alunos por inúmeros fatores (inclusive alheios à sua vontade) não estiverem igualmente motivados, desejosos de aprender, de compartilhar idéias, conceitos, procedimentos e valores - estarão falando idiomas diferentes entre eles, ainda que se espere que o professor seja capaz de falar vários “idiomas”, para seu trabalho na diversidade.

O reconhecimento, particularmente pelo professor, do idioma que utiliza para ensinar levando o aluno a aprender, facilitará as relações intersubjetivas permitindo-lhe torná-las mais criativas, diversificadas, objetivando atender aos interesses e necessidades dos diferentes aprendizes.

O oposto, ou seja, o não reconhecimento desses diferentes idiomas, empobrece o processo, aprisionando os sujeitos. No caso do professor aprisiona-o, seja ao que tem que ensinar para cumprir com o programa e repassar conteúdos - como instrução - seja na falsa idéia de que o saber é monolítico e está acabado.

No caso do aluno empobrece, porque lhe impõe “aprisionar” seus interesses, sua inteligência e a autoria de seus próprios textos, para expressar-se num idioma que não é o seu, “abandonando a tarefa de transformar a si mesmo”.

Por influência de um campo de forças do qual nem sempre o professor tem consciência, ou só pode controlar parcialmente (Netto, 1987) generalizase, lamentavelmente, a percepção de que o sujeito que abandona a tarefa de aprender age assim porque é portador de uma deficiência. E se for superdotado e apresentar dificuldades pode-se, até, considerá-lo como preguiçoso.

O aluno “aprisionado” em dificuldades que a escola ainda não sabe bem como resolver, passa a ser considerado deficiente.

Uma pesquisa realizada por Colares e Moysés (1996) evidencia o quanto é marcante, no imaginário dos educadores atuais, e dos profissionais das áreas médicas, a correlação que estabelecem entre o insucesso do aluno e a existência de uma possível doença que o bloqueia ou lhe impede a atividade de pensar e, conseqüentemente de aprender.

As dificuldades dos alunos têm sido atribuídas a diversas causas como hiperatividade, disritmias, deficiência mental e a diferentes doenças que interferem no “seu juízo”, segundo a fala de muitos de nossos professores. Em decorrência, costuma ser considerado como alguém que “não-aprende”.

Sara Paín (1989) tece importantes críticas a essa expressão, lembrando-nos que a noção de não-aprendizagem não é o reverso de aprendizagem, pois esta "não é uma estrutura, e sim um efeito e, neste sentido, é um lugar de articulação de esquemas"(p.15),

Sob essa ótica, é importante entender a aprendizagem que, mesmo como processo individual, exige de nós conhecer e reconhecer o contexto em que se desenvolve. Esse aspecto é da maior relevância para evitarmos os rótulos injustamente aplicados ao aluno, gerando lamentáveis conseqüências. Percebido como incapaz cria uma imagem desvalorizada de si mesmo que, além de sofrimento psíquico, acaba produzindo mecanismos reativos de acomodação ou de agressividade manifesta.

Do mesmo modo que transformar questões sociais em biológicas tem sido chamado de biologização, entender que as dificuldades de aprendizagem de inúmeros alunos traduzem um seu "defeito", chama-se patologização e a busca de soluções, fora do eixo de discussão de natureza político-pedagógica, é denominada medicalização do processo ensino-aprendizagem (Collares e Moysés, op.cit).

A generalização do processo de patologização é duplamente perverso: de um lado rotula de doentes crianças normais e, por outro lado, ocupa com tal intensidade os espaços de discursos e de propostas de atendimentos,

que desaloja desses espaços aquelas crianças que deveriam ser os seus legítimos ocupantes. Estes, expropriados de seu lugar, permanecem à margem das ações concretas das políticas públicas. Segundo essas autoras (op.cit),

> o universo de crianças normais que são transformadas em doentes, por uma visão de mundo medicalizada, da sociedade em geral e da instituição escola em particular, é tão grande que tem nos impedido de identificar e atender adequadamente as crianças que realmente precisam de uma atenção especializada, seja em temos educacionais, seja em termos de saúde.

Elegi essa citação, porque diz respeito a dois segmentos de excluídos: o dos alunos com deficiência - a maioria dos quais, sequer está em alguma escola - e o dos alunos que podemos considerar como deficientes circunstanciais, isto é tornados deficientes em decorrência de serem tratados como doentes e por não receberem as respostas educativas de que necessitam. Creio que cabe, também, uma referência aos de altas habilidades/superdotados, sempre que lhes forem negadas as oportunidades diferenciadas de aprofundamento ou aceleração curricular.

E, ao destacarem os aprendizes com deficiências no grupo dos excluídos por apresentarem necessidades específicas, as autoras deixam clara a importância de que lhes seja oferecida uma atenção especializada, independentemente do lugar que estejam ocupando na escola.

Negar a deficiência (sensorial, mental, física, motora, múltipla ou decorrente de transtornos invasivos do desenvolvimento) de inúmeras pessoas é

tão perverso quanto lhes negar a possibilidade de acesso, ingresso e permanência bem sucedida no processo educacional escolar, recebendo a educação escolar que melhor lhes permita a remoção de barreiras para sua aprendizagem e participação.

E, certamente, uma forma de exclusão, talvez mais grave do que a física - que segrega pessoas em espaços restritivos, pois revela sua exclusão dentro de nós, num movimento inconsciente de rejeição às suas diferenças, porque significativas. E então...

A partir de todas essas considerações ocorrem-me as seguintes perguntas:

• Como está ocorrendo a inclusão dos excluídos em nossas escolas? Estará, realmente, sendo traduzida pela melhoria da qualidade das respostas educativas que lhes oferecemos? Ou estará como inclusão marginal? Qual a natureza dos níveis de acolhimento e dos laços sociais que se formam?

• Alunos com deficiências estarão nas nossas escolas, em classes do ensino regular, como meros ocupantes de um espaço físico ao

lado dos outros, mas formando núcleos de reclusão, ou estarão integrados, experienciando reciprocidade nas interações com colegas, professores e demais funcionários da escola?

• E na aprendizagem estarão, de fato construindo conhecimentos tal como seus colegas?

• Reduziram-se os estigmas que os colocam em desvantagem e os fazem desenvolver sentimentos de baixa auto-estima?

• Que lugar ocupam no imaginário dos educadores e da sociedade em geral?

• Evoluíram as práticas narrativas a seu respeito?

• E a respeito dos que apresentam altas habilidades/superdotação?

• Existirá, entre todos os alunos, a solidariedade orgânica ou prevalece a solidariedade mecânica? Como podemos analisar os movimentos dos alunos ditos normais em relação aos alunos com deficiências? E em relação aos superdotados?

• Estarão, deficientes e superdotados, respeitados em seus Idiomas?

Sei que essas e muitas outras perguntas que me têm me inquietado, levam muitos educadores que defendem a inclusão radical (entendendo-a, até, como processo natural...) a considerar-me contrária à proposta da inclusão em seu verdadeiro sentido e no seu aspecto referente à presença de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular. Este é um equívoco e também uma verdade, por mais paradoxal que possa parecer. Explico: é equívoco pensar que sou contra a inclusão porque defendo e luto:

• pela universalização da educação, isto é, para que todas as escolas acolham todos os alunos oferecendo-lhes educação de qualidade (e isso é inclusão);

• pela matrícula de alunos com deficiências nas turmas ditas regulares, desde que lhes sejam asseguradas e garantidas práticas pedagógicas e todas as modalidades de suporte que permitam a remoção de barreiras para sua aprendizagem e para sua participação;
• por uma rede de ajuda e apoio a alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, seus pais e professores;
• para que possamos oferecer aos alunos de altas habilidades/ superdotados, as respostas educativas que atendam a seus interesses e necessidades;
• pela formação inicial e continuada dos educadores, introduzindo e desenvolvendo o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades,

das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão (Morin, 2001, p. 14);
• para que as classes especiais não mais sejam criadas ou mantidas, como até então, para atender ao fracasso escolar, mas receio que sejam abolidas como ofertas educativas para os que dela, realmente necessitam e temo que o fechamento das mesmas acarrete a distribuição aleatória de seus alunos pelas turmas do ensino comum, sem que possam ser devidamente apoiados (eles e seus professores);
• pela ressignificação do papel das classes e das escolas especiais, até então exclusivas e excludentes, levando-as a oferecer as respostas educativas adequadas aos alunos que necessitam de apoio contínuo e permanente e que, por direito de cidadania, fazem jus à matrícula na escola, para aprender.

Mas, é verdade que critico a inclusão educacional escolar sempre que:

• for irresponsavelmente implementada;
• for interpretada, apenas, como inserção de pessoas com deficiência nas classes comuns, sem os cuidados com sua integração no grupo, gerando-se a inclusão marginal, ou sua reclusão em guetos;
• representar o “desmonte” da educação especial, desconsiderandose todo o seu percurso e as históricas contribuições que seus especialistas têm nos oferecido e que sempre serão necessárias, pois, dificilmente, alguém poderá ser especialista em generalidades;
• for criticada a existência de escolas especiais, desacompanhada de uma análise crítica de seu processo e das funções que deverá assumir para fazer face aos desafios que o sistema educacional ainda não pode resolver como, por exemplo, a educação para o trabalho, particularmente dos aprendizes deficientes mentais severos e profundos, dentre outros, mais comprometidos;
• forem banalizados e/ou extintos os serviços de ajuda e apoio a professores, alunos e seus familiares;

• não se der ouvido às opiniões das próprias pessoas com deficiências, querendo silenciá-las com nossas vozes que abafam suas falas;
• as famílias não puderem opinar, fazer escolhas, como é desejável na democracia (pois esta é plural);
• desconsiderarmos os apelos de nossos professores, aprisionando-os num ideal do qual ainda não se apropriaram, pois isso leva tempo e é um movimento de dentro para fora;

• não aceitarmos a possibilidade de que escolas e classes especiais até possam ser inclusivas, dependendo da filosofia que embasa o projeto político da escola e as prática pedagógicas adotadas;
• usarmos narrativas que falam de tolerância, de solidariedade, sem as devidas análises e críticas quanto às práticas discursivas que atendem aos interesses das regras do mercado, como convém ao capitalismo...
• inserirmos pessoas com deficiência nas turmas do ensino dito regular, para que elas sirvam de estimulo ao resgate de valores humanos, lamentavelmente em declínio;
• desconhecermos as especificidades dos grupos de pessoas com deficiências, desconsiderando a multiplicidade de suas manifestações e as várias estratégias que permitem remover barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aluno.

Para promover a inclusão (de todos os alunos) no espaço escolar, precisamos enfrentar os mecanismos excludentes que ocorrem no seu dia-a-dia. Eles podem ser relacionados ao fracasso escolar

> que acontece no interior da escola e tem relação direta com sua estrutura e funcionamento; com suas práticas disciplinares e pedagógicas; com a formação e as condições de trabalho do corpo docente; com a relação preconceituosa que os educadores geralmente estabelecem com as crianças e as famílias das classes populares (Patto apud Collares e Moysés, 1996, p. 12).

Parafraseando Fernández (op.cit), “devemos intervir no contexto que priva o aluno de um espaço de autoria de pensamento. Ou seja, devemos intervir no “sistema ensinante”.

Assim como para quem vive na miséria e está desnutrido não adiantam exames do aparelho digestivo, em busca de explicar porque não se alimenta, e sim intervir no contexto que o priva de alimentos... do mesmo modo, para enfrentar os mecanismos excludentes, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e prática pedagógica e, principalmente, articulando-o com todas as políticas públicas.

A grande questão é como transformar o cotidiano da escola, que defende o mito da igualdade de oportunidades e a traduz como o oferecimento de educação idêntica para todos, desconsiderando-lhes a diversidade e a complexidade ou, no

dizer de Fernández, desconhecendo-se os diferentes idiomas de ensino e de aprendizagem.

Embora seja sofrido, precisamos admitir que a escola em legitimado

a exclusão, principalmente dos grupos em desvantagem, mesmo quando procura inserir alunos nas classes regulares, mas sem os apoios necessários.

E então? Vamos desistir, fazer as malas, juntar nossos objetos, desejos e esperanças e mudar de profissão? Honestamente penso que não, apesar de não serem poucos os desafios que temos que enfrentar, a partir dos fantasmas do medo ou dos "gênios de Aladim" que povoam nosso imaginário.

Para que tenhamos uma escola verdadeiramente democrática e que seja espaço de exercício de cidadania, devemos lutar, principalmente:

- por melhores condições de trabalho e de salário de nossos professores;
- por maiores investimentos na sua formação permitindo-lhes apropriarem-se de novos saberes e das tecnologias que possam estar a serviço da educação escolar;
- pela realização sistemática de avaliações do processo ensino-aprendizagem, muito mais útil aos educadores do que as infindáveis e muitas vezes indecifráveis estatísticas do desempenho dos sistemas educacionais;
- pela capacitação dos gestores com vistas à administração cornpartilhada;
- pela constante reflexão de todos os educadores acerca do sentido da educação num mundo globalizado e em permanente mudança;
- pela educação na diversidade, ampliando-se e aprimorando-se as oportunidades de aprendizagem por toda a vida;
- por constantes (semanais?) relações dialógicas entre professores dentro das escolas e entre escolas (mensais?)
- para que o direito à educação seja entendido como um bem essencial que deve ser extensivo a todos.

Está na hora de terminar esse texto. Afinal, temos muito o que fazer para transformar palavras em efetivas ações que beneficiem a todos. E, no caso das pessoas com deficiência que do "todos" não sejam excluídos de nossas narrativas e de nossas práticas inclusivas, aqueles mais comprometidos - como os deficientes múltiplos - garantindo-lhes os espaços de aprendizagem de que necessitam de fato e de direito. Que tenhamos todos muita sorte e muita determinação!

5
Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão

A proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com

todos buscando-se, meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente.

A compreensão do significado e do sentido da educação inclusiva é da maior importância, pois, como sabemos, qualquer mensagem contém aspectos denotativos e conotativos. Aqueles estão ligados ao significado (acepção) das palavras e estes às intenções (pontos de vista) subjetivas, que lhes são atribuídas. Por essa razão, o que o receptor da mensagem entende a seu respeito, nem sempre corresponde ao aspecto denotativo que o emissor lhe imprimiu. Podem surgir, assim, interpretações inadequadas e que se cristalizam como verdades, caso não sejam objetos de diálogos calcados na reflexão crítica.

Inúmeros aspectos sobre a educação inclusiva, porque complexos e polêmicos, devem estar na pauta dos debates, ocorram estes em instituições educacionais escolares, ou não. Neste texto tenho como objetivo destacar alguns deles, os que me parecem mais significativos para alimentar os debates em torno da proposta de educação inclusiva:

1- Aspectos denotativos e conotativos de alguns termos freqüentemente utilizados em nossas narrativas.
2- Quem são *os* excluídos no sistema educacional?
3- Fatores que contribuem para a exclusão escolar.
4- Por que tantas leis?
5- Políticas públicas e sociais para a educação de qualidade para todos e com todos.
6- Remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação.
7- Produção sistemática de estudos e pesquisas com análise crítica dos dados.
8- Resistências em relação à proposta de educação inclusiva.
9- Outros que o leitor pode incluir (e me sugerir, por favor).

Desenvolvendo cada um dos itens, que desempenham o papel de organizadores prévios das reflexões que suscitam, seguem-se algumas de minhas idéias e sentimentos a respeito, sem a pretensão de que sejam

exaustivos e, muito menos, os mais pertinentes. Ao contrário, espero que sirvam como provocações para os debates, cuidando-se para que as subjetividades não interfiram nos aspectos conotativos em intensidade tal, que impeçam as reflexões críticas.

Aspectos denotativos e conotativos de alguns termos freqüentemente utilizados em nossas narrativas

Dentre os conceitos a serem revisitados penso que merecem destaque os de:

1. educação, educação especial e atendimento educacional especializado;
2. inclusão e integração;
3. igualdade e eqüidade;

4. necessidades educacionais e necessidades educacionais especiais.

Educação, educação especial e atendimento educacional especializado

Considerado o primeiro tópico, os conceitos de educação existentes na literatura dizem respeito à espécie humana e a caracterizam como processo integral no qual o homem, em interação com a cultura em que vive, desenvolve-se globalmente (isto é, nos aspectos físicos, motores, psicomotores, intelectuais, afetivos e político-sociais).

O vocábulo tem, no Latim da Roma antiga, duas origens: *educare* (conduzir) e *educere* (tirar para fora). Em se tratando da prática pedagógica podemos estabelecer correspondências, respectivamente, às metodologias tradicionais, nas quais o eixo do processo é o que o professor ensina, conduzindo o aluno *(educare), ou* às metodologias atuais, centradas na aprendizagem. Sob este enfoque, valoriza-se a bagigem de conhecimentos do próprio aprendiz que é estimulado a explicitar (tirar para fora - *educere)* suas experiências, associando-as às novas aprendizagens.

Quanto à educação especial está, na LDBEN (1996), conceituada como "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" e, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica[17] (2001):

65

> Processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para afoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (p.69).

Suponho que cabe, como elemento reflexivo, pensar se é mesmo adequado conceituar a educação especial como modalidade de educação. Parece-me mais pertinente entendê-la como processo, pois, na condição de modalidade faz supor, equivocadamente, um modo diferente de ser, numa abordagem substantiva e qus pode alimentar a duplicidade existente: educação regular e educação especial, numa visão bipolar geradora de sistemas de atendimento educacional escolar fragmentados.

Trazendo para o foço da reflexão o atendimento educacional especializado, cumpre atentar que, em nossa língua[18], atendimento significa dar ou prestar

[17] Trata-se de documento publicado pelo MEC em 2001 e atualizado em 2002, Contém o Parecer CNE/CEB n° 17 aprovado por unanimidade e a Resolução nº. 2 de 11/09/2001, homologada pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza.

[18] Dicionário Aurélio, 15ª reimpressão.

atenção a alguém, levar em conta, acolher, acatar enquanto que o vocábulo especializado tanto quer dizer particularizado, singularizado, quanto trabalho profissional ligado a uma habilidade ou interesse particular de cada um.

Com esses significados podemos considerar o atendimento especializado tanto do ponto de vista de quem o oferece - o profissional que se especializa - como do ponto de vista do sujeito que o recebe e que, como indivíduo, é um ser particular, singular em seus interesses, em suas características pessoais e sociais.

Servem como exemplos - no caso dos profissionais- os professores que se especializam para trabalhar em educação infantil; no Ensino Fundamental de primeira a quarta séries; na educação de jovens e adultos ou no atendimento a cegos, surdos, com paralisia cerebral, com autismo... E, no caso dos sujeitos que recebem o atendimento educacional especializado eles são os próprios aprendizes, valorizados em suas particularidades.

Conceitos de integração e inclusão

Tenho participado de debates acalorados em torno dos conceitos de integração e inclusão nos quais, salvo melhor juízo e como comentado em capítulos anteriores, predominam as referências aos modelos de organização dos sistemas educacionais que seriam mais ou menos excludentes

segundo os paradigmas da integração ou da inclusão, respectivamente.

No modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos.

Com o bom senso necessário, somado aos 48 anos de trabalho em educação concordo, plenamente, que a escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços; físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações.

Igualmente parece-me perverso centrar no aluno e apenas nele, a responsabilidade por seus êxitos e fracassos, como preconizado no modelo do *déficit,* assunto já abordado anteriormente.

Todas essas constatações, com as quais concordo, não nos autorizam a desconsiderar as indesejáveis implicações decorrentes do uso do termo integração com denotações e conotações que o distanciam de seu verdadeiro significado e sentido, qual seja, o de processo de natureza psicossocial, implicando na reciprocidade das interações humanas.

Sinto falta, nos escritos de muitos de nossos autores e ativistas, de uma ressalva, por mais singela que seja, de que a crítica aos movimentos educacionais escolares decorrentes do paradigma da integração não implica na rejeição ao que o termo denota e conota em nossa língua, isto é, a interação entre

pessoas. Graças aos processos relacionais e integrativos, elas podem se sentir partícipes, aceitas como do grupo em vez de se sentirem como mais um no grupo.

Por outro lado, o significado de inclusão que consta nos dicionários é ato de inserir, colocar em, fazer figurar entre. Aliás, em nenhum dos dicionários que consultei[19] o vocábulo integração aparece como inserção e, considerando-se que este termo significa introduzir, podemos dizer que é o que mais se aproxima de inclusão.

Ao "pé da letra", a inclusão entendida como inserção é o nível mais elementar do acolhimento entre pessoas, tal como nos ensina a sociologia. No capítulo 4 deste livro foram examinados os níveis de acolhimento que pessoas oferecem a pessoas sendo que o primeiro é o da inserção (sinônimo de inclusão, em nossa língua), no qual se oferece espaço físico

e não, necessariamente, as indispensáveis trocas simbólicas e afetivas entre as pessoas.A escola inclusiva não pretende ficar neste patamar: isso implica em criar condições de integração, corn vistas à assimilação dos excluídos, sejam eles portadores de deficiência ou não.

Insisto que, em nossas práticas narrativas, temos que levar em consideração os aspectos denorativos e os conotativos dos vocábulos que empregamos e que permitem decodificações equivocadas, tanto do ponto de vista lingüístico, quanto do ponto de vista das ações a serem desencadeadas, É preciso, portanto, tornar cuidado com afirmativas do tipo "estamos na era da inclusão, pois a da integração foi superada" ou a "inclusão é incompatível com a integração", etc.

Em minhas experiências atuais, a interpretação dessas mensagens pelos colegas educadores - e que não conhecem a trajetória da educação especial e a filosofia da educação inclusiva - é: "precisamos incluir, colocar nas turmas do ensino regular, sem nos preocuparmos com a integração, pois ambas são incompatíveis..."

Com esse sentido conotativo forma-se, no imaginário coletivo deles, uma representação social equivocada e prejudicial, pois parece que o fato de qualquer aluno com necessidades especiais constar da turma, estar inserido, figurar dentre os outros... é suficiente, dispensando-se as ajudas e apoios necessários para sua integração (interação) com os colegas e com os objetos do conhecimento e da cultura.

Igualdade e eqüidade

As questões de igualdade e eqüidade, igualmente, merecem reflexões. A igualdade é sempre mencionada como sinônimo de paridade, de uniformidade de direitos por justiça, já que todos são iguais perante a lei, tendo os mesmos

[19] Dicionário Aurélio, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa o Globo; Dicionário Escolar da Língua Portuguesa; Enciclopédia Brasileira Globo.

direitos e deveres atribuíveis a qualquer cidadão. Quanto à eqüidade, apresento como contribuição, o conceito que extraí do documento "En búsqueda de la equidad: encuencro regional sobre educación para todos en América Latina", publicado pela Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC) em abril de 2002. Segundo os relatores do documento, "eqüidade implica educar de acordo com as diferenças e necessidade individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem (p.6)[20]".

Assim sendo, o valor da eqüidade associado ao da igualdade de direitos,

permite-nos, sem prejuízo da qualidade, diversificar as respostas educativas das escolas, em respeito às diferenças individuais.

Necessidades especiais e necessidades educacionais especiais

Finalizando este bloco de revisão conceitual, considero como elementos reflexivos para a educação inclusiva, o sentido e o significado das expressões: necessidades especiais e necessidades educacionais especiais, ambas muito genéricas e abrangentes. Embora de uso corrente, inclusive em documentos oficiais, nacionais e internacionais, penso ser necessário discuti-las, evitando-se as rotulações, ainda que disfarçadas com outras denominações.

Quem são os excluídos?

Teoricamente são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e, também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos.

As estatísticas da educação brasileira permitem-nos conhecer os números de alunos que ingressam no Ensino Fundamental e dos que vão para o Ensino Médio. Ao compará-los evidenciam-se os elevados índices de exclusão que ocorrem, ainda, em nossas escolas.

Observe-se, sublinhando, que não se tratam de aprendizes com deficiências, nem portadores das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves.

Segundo dados de 27 de março de 2002, extraídos da Internet e referentes às zonas urbanas e rurais, temos 62 632 473 alunos matriculados na educação básica[21]. Destes, 1 250 721 estão em creches e 5 635 116 na pré-escola da Educação Infantil.

Nas classes de alfabetização estão 749 730 alunos e nas oito séries ou nos ciclos do ensino fundamental há 41 469 140 matrículas.

---

[20] A tradução do espanhol para o português é minha.

[21] Cumpre lembrar que a educação básica no Brasil inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de oito séries ou três ciclos de formação e Ensino Médio (propedêutico e técnico).

No ensino médio e ainda considerando-se as zonas urbana e rural, há 8 852 688 alunos matriculados. Basta um simples confronto entre as estatísticas do ensino fundamental e médio para constatarmos o enorme contingente de excluídos do direito à educação permanente.

Os números representam o aspecto descritivo do problema cuja

análise, sob a abordagem qualitativa, nos mostraria um quadro bem mais dramático.

Na educação especial, as estatísticas apresentadas como resultados preliminares do censo escolar de 2002, não são mais alentadoras, na medida em que estão, apenas, **448 601** alunos no ensino fundamental. E destes, **203 367** freqüentam escolas da rede privada!

Estes dados permitem inúmeras análises tais como: (a) o maior percentual de atendimento (mais de 45,3%) está na rede privada porque os alunos não devem ter conseguido matricula nas escolas da rede governamental; e (b) é muito grave da constatação da baixíssima oferta em geral, considerada a enorme demanda!

Penso que qualquer movimento em prol da escola inclusiva, a escola que buscamos, deve analisar estas e outras estatísticas, pois seria injusto desconsiderá-las em sua globalidade.

Fatores que contribuem para a exclusão escolar

A referência a fatores em vez de causas justifica-se, pois, sob essa abordagem, evitam-se as análises que buscam relações unívocas entre variáveis, como se um aspecto X vá produzir, sempre e necessariamente, a reação Y.

Analisando-se a exclusão escolar em busca de fatores, estimularemos as reflexões acerca da realidade que não se mostra como sendo isso ou aquilo e sim como isso e, aquilo. E sob o enfoque das relações dialéticas e incessantes é que devemos examinar os fatos e os fenômenos que nos rodeiam.

Dentre os fatores, apresento como elementos reflexivos importantes e prementes, os oriundos do modelo social e econômico vigente em nosso país, os decorrentes das políticas públicas (nem todas sociais), os intrínsecos aos sistemas de educação escolar e à prática pedagógica, além daqueles intrínsecos aos alunos. Embora não se pretenda colocá-los como os responsáveis solitários pielo fracasso escolar, isso não significa desconhecer suas peculiaridades e características diferenciadas dos demais.

Do mesmo modo que culpabilizar o aluno pelo seu insucesso é perverso e injusto, não admitir que há fatores intrínsecos a ele e que podem gerar exclusão, é negar-lhe ó direito à diferença. Tal atitude pode ser interpretada como uma forma sutil de rejeição, correndo-se o risco de não serem tomadas as devidas providências para a remoção das barreiras que enfrentam para aprender e participar.

Por que tantas leis?

Penso ser este um dos mais importantes aspectos para estudo e debate, entre nós. Por que necessitamos de tantas leis e de tantos atos normativos infralegais?

E, dentre as inúmeras leis, resoluções e atos normativos existentes e que recebem interpretações diferenciadas, quais os que devem ser priorizados, logo após a nossa Constituição?

Como o Brasil é integrante de organizações internacionais e, muitas vezes signatário de documentos que contêm diretrizes mundiais, procuramos cumpri-las adequando-as às nossas realidades. Creio que seria indispensável conhecer como os países latino-americanos estão implementando tais diretrizes.

Esta sugestão não objetiva eleger um modelo que dê forma às nossas decisões. Aprendi que tais modelos deformam... na medida em que distorcem a realidade à qual forem rigidamente aplicados e acabam produzindo efeitos indesejados. O que idealizamos é fruto de um processo, às vezes longo e sofrido, implicando, fundamentalmente, na mudança de atitudes dos sujeitos envolvidos que, além de atores devem ser autores de sua história.

Políticas públicas e sociais para a educação de qualidade para todos e com todos

A esse respeito Cohn (1995) apresenta uma importante questão, qual seja a de como integrar as políticas públicas com as sociais considerando-se "a concepção antinômica que ainda prevalece no país, entre políticas econômicas e sociais e a necessidade de se definir uma nova articulação entre desenvolvimento econômico e social".

Temos todos, infelizmente, experimentado os efeitos da prevalência das leis mercadológicas sobre as relações humanas. Vivemos, perplexos, sob os efeitos do desemprego, da recessão, da pobreza e miséria aviltantes. Pobreza de toda ordem, inclusive a política (Demo, 1990).

Cabe, portanto, inserir uma outra indagação: como compatibilizar os objetivos e programas propostos em cada uma das políticas setoriais, buscando-se pontos de convergência, em particular no que tange à lógica dos financiamentos, bem como da prestação de benefícios e serviços, sem discriminação?

São questões bastante complexas e difíceis, mas que precisam ser inseridas em nossas reflexões. Lembremo-nos que nossa escola espelha a

sociedade na qual se insere e que esta oferece, com eqüidade, poucas condições de acessibilidade (em todos os sentidos) a seus membros.

Com essas observações não pretendo dificultar o movimento em prol da escola que buscamos. Ao contrário: entendo que é pelo enfrentamento dessas e de outras situações adversas que conseguiremos, juntos - comunidade, familiares, alunos, professores -, buscar as estratégias que reduzam a

fragmentação existente entre e intra-segmentos constitutivos de nossas políticas públicas.

Como todas têm o homem como seu principal agente e beneficiário, é desejável que estejam marcadas, predominantemente, por um cunho social.

Remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação

A mensagem da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação já consta nos textos de organismos internacionais e nas falas de seus representantes, quando fazem palestras em eventos.

Considero o assunto tão importante que o usei como título de um de meus livros e, neste, será retomado como um outro capítulo.

Parece-me muito adequado o seu uso, inclusive para esclarecer o que se pretende na educação inclusiva, isto é, a qualidade da educação oferecida para todos, pois, como constatamos nas estatísticas, muitos são os excluídos, além dos portadores de deficiência.

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político - pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Para remover barreiras há que identificá-las, examinando-se todos os fatores a elas ligados. Esse movimento traduz-se como processo contínuo, por meio da avaliação mediadora (Hoffmann, 1993), pois ela nos oferece os subsídios para identificar e implementar as transformações que se fazem necessárias.

As barreiras para a aprendizagem e para a participação dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como às interações dos aprendizes entre si, com seus educadores, familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura. Remover barreiras implica num trabalho coletivo de facilitação

do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, os quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação no século XXI, já citados anteriormente.

Produção sistemática de estudos e pesquisas com análise científica dos dados

Lamentavelmente, poucos são os educadores que realizam pesquisas sistematicamente. Ainda não temos essa tradição generalizada entre nós. Como estudiosos sim: lemos muito, fazemos inúmeras citações em nossos trabalhos, mas pesquisamos pouco.

Refiro-me à prática de pesquisa com metodologia adequada à natureza da investigação, com registro de dados a serem analisados e comparados com o que a literatura acerca do objeto pesquisado já contém a respeito. Refiro-me,

igualmente, à pesquisa que permita a intersubjetividade, mesmo considerando-se toda a complexidade existente para a realizar pesquisas sociais.

No caso da educação inclusiva ocorre-me, como uma situação-problema que, dentre outras merece ser pesquisada, a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência, considerando-se os seguintes aspectos: o desenvolvimento de suas habilidades e competências sociais, cognitivas, motoras e psicomotoras; os níveis de acolhimento que experimentam por parte dos colegas e dos integrantes da comunidade escolar; os procedimentos que facilitam a construção de conhecimentos...

Embora essa tarefa não seja nada simples, insisto na importância de desenvolver em todos os que trabalham em educação, o desejo de conhecer, sistematicamente, mais e melhor, registrando e analisando dados, permitindo-nos fazer afirmativas próprias, ao lado das citações dos autores que enriquecem os nossos trabalhos.

Resistências em relação à proposta de educação inclusiva

Certamente não são poucas as resistências, sejam as dos familiares, dos professores da educação especial e do ensino regular e dos próprios alunos. Considero tais resistências como barreiras a serem removidas para garantir o sucesso da educação inclusiva.

No entanto, e sob o enfoque compreensivo, considero tais resistências como naturais. O novo assusta e mudança é um processo lento e sofrido. Creio que, ao refletir sobre as resistências, devemos examiná-las a partir da argumentação daqueles que resistem.

Quando uma professora diz “não quero esse menino em minha sala”, podemos interpretar sua recusa como má-vontade, medo, pouca colaboração... ou como a tradução do desejo de contribuir para o sucesso na aprendizagem do aluno, para o qual se sente desqualificada!

Em pesquisas que tenho realizado constato, ao entrevistar os professores que em vez de má-vontade há o temor de não poderem ser úteis aos alunos. Certa vez, uma dessas colegas me disse que não gostaria que um filho seu, com diferenças significativas, tivesse como professora alguém como ela, inexperiente e, segundo seu auto-conceito, incapaz.

Trabalhar para a mudança de atitudes de nossos colegas será muito mais proveitoso se buscarmos as origens da rejeição e pudermos remover esta barreira, usando-se, dentre outros mecanismos, as relações dialógicas, exercitando a escuta, em vez de entrarmos com receitas prontas.

Inúmeros outros elementos são pertinentes para a reflexão sobre o que é a educação inclusiva e sobre o como implementá-la. Embora essas reflexões já estejam na “ordem do dia” desde algum tempo, ainda há muito o que fazer juntos, cooperativamente.

Reafirmando Mittler (2003, op.cit. na Introdução), “não há nenhuma estrada de realeza para a inclusão”. Precisamos construir o caminho por nós mesmos.

Mãos à obra com firmeza e com brandura, com otimismo e muita determinação. Nossos alunos, cidadãos brasileiros bem o merecem!
74

6
Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo

Na última década, inúmeras e significativas têm sido as reflexões acerca da educação escolar e que, no contexto mundial e particularmente no da América Latina e Caribe, têm gerado reformas nos sistemas educativos.

Tais transformações inspiram-se no direito de todos à educação, "em igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (art.206, inciso I da Constituição Brasileira de 1988), visando "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205).

Além desses dispositivos que constam de nossa Carta Magna, vários outros podem ser mencionados, extraídos de documentos internacionais, tais como:

• a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, há mais de cinqüenta anos, proclamou que toda pessoa tem direito à educação; e

•a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem[22] na qual consta que

> a educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades no mundo inteiro, embora sabendo que a educação não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; entendendo que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio e ambientalmente mais puro...

75

[22] Elaborada na Conferência Mundial de Educação para todos que, em 1990, reuniu em Jomtien-Tailândia, cerca de 1500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação, representando cerca de 20 organismos intergovernamentais e 150 organizações não-governamentais.Tanto a Declaração como o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem são o resultado de um complexo processo que se iniciou em outubro de 1989 (uma década do Projeto Principal de Educação) e prosseguiu até janeiro de 1990. A Conferência Mundial ocorreu pela colaboração conjunta do UNICEF, PNUD, UNESCO e Banco Mundial.

• A Declaração de Salamanca e Linha de Ação[23], elaboradas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade que se inspira

> no princípio da integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir ”escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um.

Dentre inúmeras outras, tais citações conhecidas de todos, servem como subsídios para organizar idéias acerca das concepções, princípios e diretrizes para um sistema educacional inclusivo, tema deste capítulo,

O que se concebe como um sistema educacional inclusivo?

Pode-se afirmar que o mundo atual caracteriza-se por “vertigens pós-modernas” (Fridman,2000), devido à enorme velocidade com que ocorrem as mudanças no nosso dia-a-dia, especialmente as decorrentes dos avanços da ciência e da tecnologia colocando a serviço do homem recursos e possibilidades até então considerados utópicos.

Vivemos num mundo em que o processo de globalização se concretiza, predominantemente, pela mundialização da economia. Isso tem provocado mais competição e mais desigualdades entre os povos e no interior dos países em desenvolvimento, levando-os a conviverem com índices inaceitáveis de injustiça social.

Em decorrência, na área da educação, apesar de os dirigentes dos diferentes países compartilharem de interesses comuns que encaminham para a superação do fracasso escolar - expresso em altos índices de evasão, repetência e baixo rendimento (ainda que mascarados por providências político-administrativas que não têm garantido a efetiva aprendizagem dos alunos...) -, vivemos um enorme desafio: como efetivar, na prática, os direitos assegurados a todos, para que possam se beneficiar da educação de qualidade?

Usando outras palavras,a pergunta é: como garantir que os sistemas educacionais criem escolas inclusivas (públicas governamentais, ou não), isto é, escolas com as condições necessárias e indispensáveis para oferecer respostas

[23] Foi traçada em 1994, em Salamanca - Espanha, onde se reuniram mais de trezentos representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo “de promover a educação para todos, analisando as mudanças políticas fundamentais e necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças,sobretudo às que têm necessidades educacionais especial”. A Declaração de Salamanca é de princípios, política e prática para as necessidades educacionais especiais e representa um “extraordinário avanço ao estender, de uma maneira abrangente, as preocupações internacionais com o bem- estar dos portadores de deficiência à área específica da educação, no contexto do programa da UNESCO de Educação para todos”.

educativas adequadas às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes?

E, no caso das pessoas portadoras de deficiência, dos que apresentam as condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas, genéticas e com quadros psicológicos graves, além das superdotadas/com altas habilidades, como garantir, em escolas inclusivas, o princípio da integração[24] e a elevação dos níveis de qualidade no processo educacional escolar?

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o quê os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato.

Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças,

> independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Declaração de Salamanca, p. 17).

As mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade - ao mesmo tempo comuns e diversificadas -, não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer- para mencionar algumas.

Assim, a concepção de um sistema educacional inclusivo não se restringe, unicamente, às providências a serem decididas no âmbito educacional, em que pese ser este a instância mais qualificada para identificar e satisfazer

necessidades. Mas, nem todas as ações dependerão, apenas, dos respectivos órgãos responsáveis pelas políticas públicas e sociais de educação!

Do mesmo modo que a cooperação e os intercâmbios internacionais são estimulados, devemos identificar e estabelecer melhor as co-responsabilidades dos diferentes Ministérios Brasileiros para assegurar e garantir a integração entre

[24] Este princípio, como já citado, consta do Prefácio da Declaração e, repetidas vezes, é relembrado em seu texto.

programas de educação com os de outros setores, em especial, com os da saúde, trabalho e assistência social.

E, no interior do próprio sistema estadual ou municipal de educação, faz-se necessário enfrentar a fragmentação existente, geradora de planejamentos setoriais para a educação infantil, ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, educação profissionalizante e a superior. Tais planejamentos não costumam ser tão articulados quanto seria desejável para serem consolidados como políticas de educação.

Igualmente importante a desconcentração e a descentralização político-administrativa, passando-se de formas de gestão extremamente centralizadas para outras, que implicam em maior participação dos diversos segmentos hierárquicos, particularmente dos professores que trabalham com turmas, nas escolas.

Um sistema educacional inclusivo é, pois, um sistema que procura enfrentar a fragmentação interna existente e que busca diversificadas formas de articulação, envolvendo todos os setores nacionais, além da cooperação internacional.

Por outro lado, é indispensável que a educação especial deixe de ser um sub-sistema que se ocupa de um determinado tipo de alunos com deficiências, "para converter-se num conjunto de serviços e de recursos de apoio, orientado para a educação regular, em benefício de todos os aprendizes" (Duk, s/d).

Que princípios fundamentam os sistemas educacionais inclusivos?

De uma forma sintética, podemos afirmar que são os princípios democráticos os que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos. A ideologia democrática, plural em sua essência, faz com que as escolas que integram tais sistemas sejam respeitadas e protegidas, como santuários e zonas de paz.

Sistemas educacionais inclusivos estabelecem programas, projetos e atividades que permitem o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades

fundamentais, proclamados na já citada Declaração Universal dos Direitos Humanos.

> Esses programas devem favorecer o entendimento, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos e religiosos; hão de ser sensíveis às identidades culturais e lingüísticas e respeitosos à diversidade e, por último, devem reforçar uma cultura de paz. A educação tem que promover não só a aquisição de habilidades, como a prevenção, a solução pacífica dos conflitos e, também, valores sociais e éticos[25].

[25] Texto extraído do Marco de Ação de Dakar, adotado no Fórum Mundial sobre Educação, ocorrido em 2000 em Dakar, no Senegal. É considerado como o mais amplo balanço da educação básica realizado, pois nele, fez-se a avaliação da educação para todos, a partir dos objetivos

Todos esses valores compõem o que denominamos como “princípios”. Estes**,** por sua conceituação como causa primária ou razão fundamental, traduzem os fundamentos axiológicos que inspiram e orientam os sistemas inclusivos.

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação... são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos.

À luz de sua fundamentação axiológica, a educação inclusiva pode ser considerada como um processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas.Todas.

O ideário dos sistemas educacionais inclusivos nos quais os princípios e valores acima mencionados são cultuados pode ser resumido como se segue, tormando efetivos para todos:

- o direito à educação;
- o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais;
- escolas responsivas e de boa qualidade;

- o direito de aprendizagem; **e**
- o direito à participação.

A análise crítica e reflexiva com base nos princípios e em seus corolários permite-nos questionar: como melhorar as escolas que temos? Como transformar discursos politicamente corretos em práticas, traduzidas em efetivas ações?

Não se trata de tarefa fácil, mas, felizmente, também não se trata de missão impossível. Alicerçados nos princípios democráticos, sustentados por marcos conceituais e por resultados de pesquisas, devemos ter crença no potencial humano; a certeza de que todos podem aprender e de que existe a vontade sincera de provocar mudanças.

Ainda que, aparentemente, por caminhos ideológicos distintos, todos os educadores de boa-vontade, lutam por escolas responsivas e que exercitem a cidadania de sujeitos solidários, participativos, emancipados e com capacidade

---

estabelecidos em Jomtien, em 1990, considerando-se as análises decorrentes de todas as seis conferências que tiveram lugar em 1999 e em 2000: a de Johanesburgo (África do Sul, 1999), a de Bangkok (Tailândia, 2000), a do Cairo (Egito, 2000), a de Recife (Brasil) onde se reuniram, em 2000, os ministros dos nove países mais populosos do mundo, a de Varsóvia (Polônia, 2000) e a de Santo Domingo (República Dominicana, 2000

crítica e reflexiva para dirigir, eticamente, seu próprio destino e contribuir para o bem-comum.

Diretrizes de um sistema educacional inclusivo

Antes de apresentar algumas diretrizes, extraídas de documentos nacionais e internacionais, cumpre estabelecer um consenso sobre o sentido e o significado do vocábulo-diretrizes.

Segundo o dicionário, diretriz significa orientação, guia, rumo... É com o sentido de propor rumos para a elaboração de Planos Nacionais de Ação que serão apresentadas, a seguir. Frutos de debates e da análise de experiências, as diretrizes objetivam facilitar o processo decisório, sem que representem determinações ou imposições a serem seguidas, “ao pé da letra”. Diretrizes apontam caminhos, mas as estratégias de ação deverão ser, rigorosamente, adequadas às necessidades de cada estado e, nestes, a cada região, preservando-se o princípio da eqüidade.

No Encontro Regional sobre Educação para Todos na América Latina, ocorrido em Santiago do Chile no período de 2 a 5 de abril de 2002, a Sra. Rosa Blanco - especialista que participa de programas da UNESCO/OREALC - propôs que a elaboração de planos nacionais de educação para todos deveria seguir as diretrizes do Marco de Ação de Dakar e as de Santo Domingo (10 a 12/02/2000), destacando a importância deste último que foi além do de Dakar ao contemplar, como objetivo, a educação inclusiva.

Enfatizou que tais planos não são paralelos aos já existentes; ao contrário, devem ser Integrados a eles, gerando um novo texto, de teor

técnico e político e que reflita consensos e compromissos (cumplicidades) estabelecidos pelo conjunto da sociedade, avaliando-se os riscos que podem advir, caso os esforços não sejam bem sucedidos.

Uma vez mais, foi ratificada a concepção de sistemas educacionais inclusivos como resultado da participação de distintos segmentos da sociedade, tanto os governamentais como os não-governamentais, bem como integrados pelos diferentes Ministérios e pela sociedade civil, tornando comum a responsabilidade da implantação e implementação de ações inclusivas.

Dentre as orientações propostas no Chile (2002) destacam-se:

- Estabelecer uma estreita relação entre as evidências identificadas na análise dos dados estatísticos a tomada de decisões.
- Formular políticas educativas inclusivas e articulá-las com políticas intersetoriais de superação de pobreza, dirigidas às populações em situação de vulnerabilidade.
- Incrementar a inversão de recursos para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os meninos e meninas, adolescentes, jovens e adultos.
- Garantir a eqüidade na distribuição de recursos públicos e privados para a educação e para o desenvolvimento social.

• Escutar as vozes dos diferentes setores, confrontando-se diferentes pontos de vista, em busca de consenso e de negociações entre os diversos atores.
• Promover a formação continuada dos técnicos que atuam nos diferentes ministérios, bem como dos que trabalham em órgãos de planejamento e coordenação de políticas públicas.
• Valorizar o magistério por meio de medidas financeiras e pela melhoria das condições de trabalho.
• Dispor e fazer cumprir as determinações legais, expressas de forma clara para que evidenciem as novas concepções sobre o caráter interativo das necessidades educacionais especiais, entendidas como um contínuo que tanto compreendem as necessidades comuns a todos, quanto as individuais e, dentre estas, as que são apresentadas por inúmeros estudantes para os quais se fazem necessários ajustes, recursos ou medidas pedagógicas diferentes das requeridas pela maioria dos estudantes.
• Divulgar informações e usar todos os meios para conscientizar pessoas e grupos.
• Combinar centralização e descentralização, estimulando-se as práticas dialógicas, horizontais e verticais, bem como a autonomia

da escola.

• Criar de redes de escolas que envolvam família e comunidade, levando as escolas a se tornarem instâncias prestadoras de serviços.
• Desenvolver avaliações constantes sobre o impacto das propostas de educação inclusiva.
• Fortalecer os sistemas de capacitação e acompanhamento dos educadores, gestores educacionais e familiares.
• Aproveitar mais e melhor os recursos das tecnologias e meios de comunicação, para atingir a toda a população, especialmente a que vive em regiões mais afastadas e difíceis de contar com os benefícios de programas institucionalizados.
• Sustentar e ampliar as possibilidades de acesso à educação básica e identificar os grupos ainda excluídos, particularmente aqueles que nunca tiveram acesso às escolas.
• Continuar os processos de reforma curricular, optando-se por currículos abertos e flexíveis. Nesse sentido, as escolas devem oferecer adequações curriculares e individuais que se adaptem aos aprendizes com necessidades e interesses diferentes, facilitando aos docentes o trabalho na diversidade.
• Estimular ações de educação para o trabalho, conferindo aos estudantes graus de “empoderamento” para que possam exercitar, contributivamente, sua cidadania.
• Promover programas de apoio e acompanhamento de estudantes de famílias pobres, afetadas pelas desigualdades sócio-econômicas, para

garantir seu ingresso e permanência, com êxito, no sistema educacional escolar.

• Promover e fortalecer a educação intercultural e bilíngüe em sociedades multiétnicas, plurilíngües e multiculturais.

Estas são algumas das diretrizes, fundamentadas em princípios democráticos. Elas podem (devem) nortear a elaboração de Planos Nacionais de Educação para Todos, a partir do diagnóstico da situação de cada país, estado, região, cidade, bairro... Cabe aos gestores, em parceria com os educadores, famílias e comunidade estabelecer as prioridades segundo cada realidade.

Como processo, a educação inclusiva está se desenvolvendo, apesar das inúmeras dificuldades que os sistemas têm enfrentado, particularmente pela complexidade dos desafios. Destes, os mais significativos são os atitudinais. A interpretação equivocada de que inclusão diz respeito, apenas,

a portadores de deficiência tem gerado inúmeras resistências, não só à sua presença nas classes comuns como e, principalmente, no que respeita à valiosa contribuição do saber e do saber-fazer historicamente acumulados pela educação especial.

Os que temos trabalhado nessa área somos educadores e, como tal, precisamos ser considerados e valorizados. Nossas sugestões para o aprimoramento da prática pedagógica, descentrando-a do ensino para focá-la na aprendizagem, certamente são significativas para a interlocução com os colegas educadores que têm atuado no ensino comum.

Queremos todos desenvolver a cidadania de nossos estudantes, tornando-os autônomos e competentes para estabelecer e lutar pelos seus projetos de vida, contribuindo para que o Brasil ocupe o lugar que merece no concerto das nações.

Mãos à obra, com firmeza, brandura e com muita determinação!

7
Políticas públicas para a educação inclusiva

Reunindo material para dar corpo a este texto, encontrei uma bela página (s/data) de Herbert de Souza, o Betinho. Pela importância e atualidade da mensagem e numa sincera e justa homenagem a ele disponho-me, como introdução deste capítulo, a transcrever algumas passagens do referido texto, intitulado Fome de Educação:

> Educação é fundamental, e com isso todo mundo concorda. Mas na prática, o Brasil não consegue ir adiante e transformar a educação em prioridade nacional. Existem razões sérias e profundas para isso e essas razões são políticas. Na nossa história foi mais ou menos assim: no início *os* colonizadores portugueses mandavam seus filhos para estudar em Lisboa. Iam

> estudantes, voltavam senhores. Foi assim que se criou a casa grande e a senzala. Filho de branco, doutor, filho de negro, escravo, analfabeto. Com o tempo a coisa continuou. Rico educado. Pobre sem escola.
> É o desejo de todos, o sonho da maioria. Educar seus filhos. Levá-los à universidade, conseguir ser doutor, ser gente, mudar de futuro, mudar de mundo. É o que não tem limite. É a ultrapassagem...

O último parágrafo da mensagem sintetiza o ideal da educação inclusiva: o sonho de todos nós de oferecermos educação para todos, em escolas de boa qualidade, sem que se estabeleçam limites para a capacidade de aprendizagem de algumas pessoas, sejam elas portadoras de deficiência ou não.

Mas, será que há consenso, particularmente entre os gestores educacionais, acerca do quê estamos falando, quando nos referimos à educação inclusiva? O questionamento procede porque essa expressão tem sido mais usada pelo "grupo da educação especial" que a tem discutido em todos os espaços disponíveis, dentro e fora das escolas e das universidades.

Este fato, facilmente constatável, tem gerado alguns equívocos quanto aos sujeitos da inclusão, pois a tendência predominante tem sido a de se pensar que a política de inclusão em educação refere-se ao alunado da educação especial, isto é, àqueles com deficiências e categorizados como tendo "necessidades educacionais especiais", o que já foi objeto de inúmeras referências anteriores.

Extraídos do Plano Nacional de Educação (PNE)[26] os textos abaixo deixam bem claro que a educação inclusiva vai muito além do alunado da educação especial:

> A sinopse estatística da educação básica reuniu dados de 1988 sobre a creche, indicando um atendimento de 381.804 crianças, em idades que variam de menos 4 a mais de 9 anos. São dados incompletos, mesmo porque só agora as creches começam a registrar-se nos órgãos de cadastro educacional. Qualquer número, no entanto, será uma quantidade muito pequena diante da magnitude do segmento populacional de 0 a 3 anos, constituído de 12 milhões de crianças (p.9).
>
> Para a faixa de 4 a 6 anos, dispomos de dados mais consistentes, coletados pelo sistema nacional de estatísticas educacionais. De uma população de aproximadamente 9,2 milhões de crianças, 4,3 milhões estavam matriculadas em pré-

[26] Em fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a mensagem 180/98, relativa a um projeto de lei que instituía, por 10 (dez) anos, o Plano Nacional de Educação (PNE). Este teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional n° 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. O PNE foi aprovado pelo Presidente da República após a decretação pelo Congresso Nacional, sendo sancionado como a Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

> escolas no ano de 1997, equivalendo a 46,7%. Já em 1998, ele caiu para 4,1 milhões e 44% (p. 10).
>
> As matriculas do Ensino Fundamental superam a casa dos 35 milhões, número superior ao de crianças de 7 a 14 anos representando 116% dessa faixa etária. Isso significa que há muitas crianças matriculadas no Ensino Fundamental com idade acima de 14 anos. Em 1998 tínhamos mais de 8 milhões de pessoas nessa situação. A exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do Poder Público, seja por omissão da família ou da sociedade é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro (p. 16 e 17).
>
> Temos, portanto, uma situação de inchaço nas matriculas do Ensino Fundamental que decorre basicamente da distorção idade/série, a qual, por sua vez, é conseqüência dos elevados índices de reprovação. De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do Ensino Fundamental têm Idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção idade/série. Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do pais: os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do Ensino Fundamental (p.19).
>
> O problema da exclusão ainda é grande no Brasil. De acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE em julho de 1996, são cerca de 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, parte das quais nela já esteve e a abandonou. (p. 19).

Embora os números de hoje sejam outros, o “quadro” de exclusões não está com cores mais suaves, como gostaríamos que estivesse.

Para muitos educadores (regentes de turmas, coordenadores pedagógicos, orientadores, supervisores, gestores educacionais), a inclusão em educação, sem levar em conta esses e outros dados, é entendida como sinônimo de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão incluídos e integrados com seus pares, “normais” e exercendo seu direito de cidadania de apropriação e construção do saber e do saber *é* fazer.

Como conseqüência desse entendimento - que pressupõe o desmonte da educação especial - sobrevêm a preocupação com o destino dos serviços ora prestados a esses alunos, bem como o daqueles profissionais que, neles, têm atuado.

A proposta inclusiva tem gerado, pois, alguns equívocos que podemos sintetizar como se segue:

• supor que é assunto específico da educação especial;
• acreditar que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência ou das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves;
• supor que alunos com altas habilidades/superdotados não são sujeitos da proposta de inclusão educacional escolar;
• exigir diagnóstico clínico para promover a inclusão de deficientes no ensino regular;
• afirmar que o paradigma da inclusão "supera" o da integração;
• desconsiderar as necessidades básicas para a aprendizagem de qualquer aluno, banalizando essas necessidades e /ou atribuindo-as a problemas do indivíduo;
• confundir inclusão com inserção;
• privilegiar, na inclusão, o relacionamento inter-pessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos;
• limitar a "leitura de mundo" à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesma quando, na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro, a comunidade...

Estamos todos de acordo que são inaceitáveis os índices de fracasso escolar, as evasões, o agrupamento de alunos em turmas de repetentes ou

em grupos dos "mais atrasados", no fundo das salas de aula. Nós os denunciamos e discutimos, em busca de possíveis soluções.

Questionam-se, também, os mecanismos compensatórios (corretivos) que temos adotado: as classes de aceleração, progressão, a promoção automática, dentre outros que, embora bem intencionados, não nos permitem afirmar que tenham solucionado o fracasso escolar. Na verdade, tais mecanismos são indicadores da enorme massa dos excluídos, sem serem portadores de deficiências reais e sim circunstanciais, mas com iguais direitos de receberem respostas educativas às suas necessidades.

E, para incrementar a discussão, podemos levar em conta os aspectos financeiros, pois segundo Sena[27] (2003),

> a distorção idade-série, sobretudo no Ensino Fundamental, revela a ineficiência do sistema escolar e faz com que a sociedade pague duas vezes, ou mais, pela formação do mesmo aluno em determinada série e que os mesmos recursos sejam divididos por mais alunos. O deputado Gastão Vieira calculava em 2001, em torno de 3 bilhões as perdas com a distorção idade-série (p. 10).

A "ultrapassagem" dos limites

[27] Paulo Sena é consultor legislativo da Câmara dos Deputados, Brasília, na Área XV: Educação, Cultura, Desporto, Bens Culturais, Diversões e Espetáculos Públicos.

Inúmeras são as “ultrapassagens” requeridas, ou seja, precisamos vencer algumas barreiras, principalmente as atitudinais. Tentarei apresentar alguns desses desafios, sem pretender esgotar a questão dos limites a serem ultrapassados.

A diversidade, hoje, constituí-se em tema central, pois muito se tem debatido sobre a diversidade social, cultural, de gênero, de capacidades, inclusive as comunicativas. Valorizar a diversidade entre as pessoas, principalmente no âmbito da educação, é uma das formas da ultrapassagem sonhada por Betinho, permitindo a todos “ser gente, mudar de futuro, mudar de mundo, não estabelecer limites”. É fugir da homogeneidade, dos estigmas e dos preconceitos.

Estes têm marcado muitos de nossos alunos porque “pobres”, “descamisados”, “pretos”, “sem condições de sobrevivência”, “de famílias desestruturadas”, “lentos” “doentes”, “negligenciados”, “homossexuais”, “retardados”, considerados sem os pré-requisitos para a efetivação da aprendizagem na escola, devido à tradicional organização de sua prática pedagógica, predominantemente centrada no ensino e não na aprendizagem, como seria desejável.

Essas considerações induzem-nos a analisar a proposta de inclusão escolar numa perspectiva pluridimensional, na medida em que outros aspectos precisam ser considerados. Dentre eles destacam-se as externalidades decorrentes dos mecanismos ideológicos de exclusão social e que são reproduzidos na escola pelos procedimentos perversos e elitistas, ainda existentes. Não se trata, portanto e apenas, de garantir vaga nas classes do ensino regular!

Ainda em relação à diversidade, devido ao tradicionalismo da maioria de nossas escolas, uma das questões problemáticas para muitos de nossos professores é: como desenvolver a prática pedagógica comum para todos e, ao mesmo tempo, sensível à diversidade, às diferenças individuais?

Consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e da continuada de nossos educadores.

Esta perspectiva implica em compreender a inclusão como um processo permanente e dependente de continua capacitação dos educadores levando-os a promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares, ao “invés de ver a inclusão como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino” (Booth & Ainscow, 1998).

Precisamos de escolas de boa qualidade, acessíveis a todos, que estimulem e aumentem a participação e reduzam a exclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos das comunidades escolares, propiciando-lhes o acesso à “norma culta”.

Em síntese: há que ultrapassar os ranços com os quais ainda convivemos, mesmo no século XXI, apesar dos avanços conseguidos na concepção da educação como bem de consumo essencial para as pessoas e como dimensão central para o desenvolvimento sustentado dos países nos aspectos econômicos e sociais. Enormes são os desafios para assegurar escolas de boa qualidade para todos e por toda a vida.

Tais desafios têm sido sucessivamente apontados desde 1979 quando, no México, ocorreu a V Conferência dos Ministros da Educação e Ministros responsáveis pela Educação e pelo Planejamento e Economia dos países da América Latina e Caribe.

Naquela ocasião foram identificadas inúmeras carências, dentre as quais: extrema pobreza em significativos segmentos da população; baixa escolarização da maioria dos alunos; altos índices de analfabetismo; elevadas taxas de repetência e evasão; inadequação dos currículos escolares para as populações aos quais de destinam; necessidade de se criarem alternativas

de profissionalização, consideradas as necessidades do mercado; excessiva centralização político-administrativa do sistema educativo; despreparo dos educadores para os novos papéis políticos e sociais da educação e dificuldades de gestão.

Com esse quadro, pouco animador, foi solicitado à UNESCO que elaborasse um Projeto Principal, objetivando superar os desafios identificados.

Em 1981, na 21.ª reunião da Conferência Geral, realizada em Quito, foi apresentado e aprovado o Projeto Principal de Educação[28], cujos objetivos podem ser sintetizados como:

- erradicação do analfabetismo antes do final do século, ampliando-se os serviços educativos para adultos;
- melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas educativos, em especial da educação básica; e
- universalização da educação assegurando-se, antes do término de 1999 e num mínimo entre 8 e 10 anos, a escolarização de todas as crianças em idade escolar.

A proposta básica foi a de cooperação horizontal dentro de cada país e entre países formando-se parcerias internacionais, regionais e sub-regionais.

Dentre outros aspectos, o grande mérito do Projeto Principal de Educação foi o de ter criado um espaço sistemático para encontros regionais entre Ministros de Educação dos países da América Latina e Caribe. Um dos mais importantes ocorreu em 1996, em Kingston, na Jamaica. Neste evento foram adotados os princípios do Informe da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (Informe Delors, 1996) que, sem eliminar os objetivos do Projeto Principal de Educação (pois ainda representam metas a serem alcançadas), apontou para: (a) a

[28] O Projeto Principal foi aprovado definitivamente pela UNESCO, em Paris, em 1981, na Conferência Geral de Educação.

importância do sentido ético da educação como processo a favor da paz e do desenvolvimento social dos povos; e (b) a perspectiva de educação para todos ao longo de toda a vida, conciliando maior eqüidade com melhor qualidade educativa.

As recomendações dessa reunião estão em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), com a proposta da CEPAL/UNESCO: Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Eqüidade (1992) e com a anteriormente

citada Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), dentre outras de cunho internacional.

O sétimo encontro regional do Projeto Principal de Educação ocorreu em março de 2001, em Cochabamba, na Bolívia e dele resultou a Declaração de Cochabamba sobre Políticas Educativas no início do século XXI[29]. Dentre os temas considerados na Declaração destaca-se que:

> • há necessidade dos sistemas educativos de acelerarem o ritmo de suas transformações para não ficarem em desvantagem em relação às mudanças que ocorrem em outros âmbitos da sociedade;
> • sem educação não há desenvolvimento humano possível;
> • faz-se necessário um novo tipo de instituição educativa, mais flexível, com alta capacidade de resposta e dotada de uma efetiva autonomia pedagógica e de gestão;
> • sendo a educação um direito e dever de cada pessoa, é necessário criar mecanismos adequados e flexíveis que assegurem a participação de múltiplos atores e se incentivem as práticas intersetoriais no campo da educação;
> • o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação deve ser considerado como um marco de projetos sociais e educacionais, comprometidos com a eqüidade e com a qualidade.

Todos os documentos mencionados alertam para a prioridade que deve ser conferida aos grupos mais desfavorecidos e vulnerabilizados pela condição de pobreza, aos analfabetos maiores de 15 anos, às populações rurais, às minorias étnicas, religiosas e de migrantes, aos menores de seis anos, aos alunos com dificuldades de aprendizagem e aos portadores de deficiência.

A tarefa, nada fácil, por sua extensão e complexidade é fazer prevalecer, nas políticas públicas brasileiras, os objetivos e diretrizes que atendam às recomendações dos organismos internacionais aos quais estamos afiliados, garantindo a todos, o que a letra de nossas próprias leis asseguram.

---

[29] A redação das recomendações contou com a participação dos próprios Ministros de Educação. Foram organizadas em nove seções. No capitulo 8 volto ao assunto para apresentar algumas dessas recomendações.

Além disso, uma vez mais insisto que a educação inclusiva envolve outros atores e autores, além dos profissionais da educação. Se não conseguirmos essa desejável articulação entre as políticas públicas, levaremos muito mais tempo do que o previsto, além da questionável sustentabilidade das ações.
90

> A partir do entendimento de que a educação deve permear todas as ações de governos, o Plano Nacional de Educação inclui entre suas metas a integração de recursos financeiros entre o MEC e outros ministérios, em áreas de atuação comum (...) Chama-se a esta integração de “composição de fontes”, que deve ser melhor explorada no financiamento da educação infantil, Ensino Médio e educação de jovens e adultos (Sena, op.cit.p. 10).

Penso que esta citação é auto-explicativa e corrobora a necessidade de desfragmentação entre as políticas públicas. Disponho-me a estimular os leitores e estudiosos do assunto a buscar e a analisar, criticamente, as políticas públicas brasileiras, particularmente nas áreas da saúde, trabalho e emprego, assistência e promoção social, cujos vínculos são mais estreitos com a educação.

Na área da saúde, da Lei Orgânica da Saúde (LOS) de 19 de setembro de 1990, em seu Título l, Art.2 , Parágrafo l, consta que a garantia da saúde decorre da formulação e execução de políticas econômicas e sociais que visem à redução de riscos de doenças ou outros agravos. Determina, ainda, o estabelecimento de condições que assegurem o acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação da saúde.

O Plano Plurianual (PPA) 2004/2007 do Ministério da Saúde, corrobora essa determinação legal, pois o objetivo geral estabelecido diz respeito à promoção da eqüidade na atenção integral à saúde, aprimorando-se os mecanismos de financiamento, reduzindo as desigualdades regionais e ampliando-se o acesso da população a ações e serviços de qualidade, oportunos e humanizados.

Igualmente é ressaltada a necessidade de promoção da saúde de grupos populacionais estratégicos - em especial dos povos indígenas e dos portadores de patologias e deficiências -, mediante a adoção de medidas que contribuam para a sua qualidade de vida.

Eqüidade, redução de desigualdades, ampliação do acesso a serviços, promoção da qualidade de vida de portadores de deficiências, são termos e expressões compatíveis com a ideologia da inclusão de quaisquer indivíduos. São pertinentes tanto na área da saúde, quanto em qualquer outra, repercutindo favoravelmente sobre as ações educativas.

As relações entre saúde e educação não se explicam nem pela patologização nem pela medicalização das dificuldades de aprendizagem. Ao contrário: como ação preventiva, seria desejável que todas as crianças pudessem ser submetidas a exames de acuidade visual e auditiva, além de avaliação ortóptica. Não menos necessário, que todos pudessem contar com acompanhamento de puericultores, seja para evitar enfermidades ou para que, no caso de já estarem instaladas, não se agravem.

91

Não estão, ainda, suficientemente transparentes as ações integradas entre o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação e as redes estaduais, municipais e a do Distrito Federal. O que é lugar comum, infelizmente, são as queixas de pais e educadores quanto à carência na cobertura da demanda dos serviços, particularmente daqueles que têm influência direta no sucesso da aprendizagem, como os que mencionei no parágrafo anterior.

Sem que as dificuldades sejam identificadas o mais precocemente possível, podem representar sérias barreiras para a aprendizagem e para a participação, acarretando fracasso do aluno e produzindo mais exclusão.

Na área do trabalho e emprego, merece citação a Resolução n° 333, de 10 de julho de 2003, que instituiu o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e estabeleceu critérios para a transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) ao PNQ, implementado sob gestão do Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas e Emprego, do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de Planos Territoriais de Qualificação em Convênio com as Secretarias Estaduais de Trabalho ou de Arranjos Institucionais Municipais e de Projetos Especiais de Qualificação de caráter nacional ou regional, com instituições governamentais, não-governamentais ou inter-governamentais no âmbito do Programa Seguro Desemprego.

Do Art.2 da referida resolução consta[30]:

> O PNQ deve contribuir para a integração das políticas e para a articulação das ações de qualificação social e profissional do Brasil e, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas a trabalho, emprego, renda e educação, deve promover gradativamente, a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação, com vistas a contribuir para:
> I- formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as:
> II- aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;
> III- elevação da escolaridade dos trabalhadores/as, através da articulação com as políticas públicas de educação, em particular com a Educação de Jovens e Adultos
> IV- inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações.

92

Destaquei esse texto pela ênfase conferida à articulação entre as políticas públicas, pelo destaque conferido à área da educação e pelo combate à

[30] Obtido no site na Internet do MTE: www.mte.gov.br/qualificação/legislação.

discriminação de populações, o que de perto nos interessa, em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Importante mencionar que há um leque de dez projetos prioritários para o acesso aos cursos de capacitação profissional oferecidos nas Secretarias Estaduais de Trabalho e prefeituras municipais. Desse leque fazem parte as pessoas com deficiência.

Para estas, segundo a Lei 8213 de 24/7/91, da Previdência Social, ficou estabelecida uma cota para a reserva de trabalho e emprego nas empresas. E o Decreto 3298, de 20/12/99, determina a competência do Ministério do Trabalho para a fiscalização do cumprimento da Lei.

As cotas estabelecidas são: até 200 empregados, 2%; de 201 a 500, 3%; de 501 a 1000, 4% e acima de 1000, 5%.

Outra informação importante e que obtive por contato telefônico com funcionários do MTE refere-se à Portaria 604, de 1/6/2002, que instituiu, no âmbito das Delegacias Regionais de Trabalho, núcleos de promoção e igualdade de oportunidades e combate à discriminação em matéria de emprego e profissão. Segundo o informante, a maior demanda tem sido a de pessoas com deficiência e que têm sido encaminhadas ao Sistema Nacional de Emprego (SINE).

Aliás, a expansão da oferta de educação para o trabalho de pessoas com deficiência é uma questão inadiável, porque ainda não temos respostas para indagações como:

- Qual será o percurso educacional daqueles alunos inseridos nas turmas do ensino regular, caso não tenham adquirido as habilidades necessárias para freqüentar o Ensino Médio, propedêutico ou técnico?
- Onde receberão a educação proissionalizante?
- E os que estão em classes e em escolas especiais, ficarão na condição de “eternos” alunos?
- A quem compete implementar ações de qualificação para o trabalho?
- A reserva de vagas para pessoas com deficiências nas empresas pressupõe que estejam qualificadas. Será que a oferta dessa mão de obra qualificada corresponde aos percentuais estabelecidos?

No que tange à assistência social (hoje integrante das ações do Ministério da Assistência e Promoção Social) para nós, brasileiros, é uma

necessidade por direito de cidadania, face às graves condições de desigualdade existentes em nossa população.

Dispomos de uma Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei 8742, de 7/12/93, que regulamenta os Art. 203 e 204 da Constituição Federal de 1998. Fruto de inúmeros debates entre representantes do poder público governamental e não governamental, a LOAS reconhece a assistência social como direito do cidadão e dever do Estado, orientada pelo princípio de que as necessidades sociais têm supremacia sobre as econômicas. Preconiza, ainda, a universalização das políticas públicas na área, bem como a organização das ações sociais em sistema descentralizado e participativo.

Na atenção às pessoas portadoras de deficiência, no Capítulo I, Art. 2, referente às definições e aos objetivos, constam os seguintes incisos:

> IV - habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiências e a promoção de sua integração à vida comunitária;
> V - garantia de um salário mínimo de beneficio mensal a pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovarem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

Em relação a este inciso, temos hoje (2004) cerca de 1.040.000.000 (hum milhão e quarenta mil) pessoas recebendo o benefício de prestação continuada porque apresentam níveis de incapacidade para qualquer programa de atividades de trabalho e vida independente e a renda familiar *per capita* é de até 1/4 do salário mínimo.

É difícil mencionar o que é mais impactante neste programa de transferência de renda: se o elevado número de pessoas com deficiências que precisam receber o benefício, se a renda de suas famílias (o que sugere suas condições miseráveis de vida), se as causas que provocaram tamanha desigualdade, se o volume de recursos destinado a esse programa... ou se todos esses aspectos juntos.

O documento “Uma nova concepção de proteção social às pessoas portadoras de deficiência” (1998) - estabelece, com propriedade, que não é função exclusiva da política de assistência social garantir as múltiplas atenções demandadas por este segmento, pois a melhor proteção social é sua inclusão em todas as políticas públicas, com ênfase para a educação...

Nesta área e que mais de perto nos diz respeito, tomando como referência Oliveira (1999), ex-secretário executivo do MEC, concordo com ele quando queixava-se, indignado:

> • quinhentos anos depois do descobrimento e ainda não conseguimos implementar um modelo de educação cidadã, com requisitos mínimos de eficácia, eficiência e eqüidade;
> • quase 30 anos depois da lei que ampliou a escolaridade para oito anos, apenas 40% dos alunos concluem a oitava série, e quem conclui o faz em 12 anos, em média;
> • mas, apesar dos esforços e de algumas conquistas, não se conseguiu, ainda, alterar a lógica que preside a política e o modelo educacional. É preciso levar em conta a situação e a realidade do Brasil;
> • é fundamental despolarizar a discussão sobre as ações do MEC que é apenas um dos atores - extremamente relevante - desse processo[31].

[31] Observe-se que os números da educação, desde a época da citação até os dias de hoje, mudaram, mas o quadro continua sombrio, como o demonstram as estatísticas atuais.

Parece que as políticas públicas na área da educação, se isoladamente concebidas, continuarão gerando e perpetuando as diversas formas de exclusão de alunos.

Dentre os indicadores para a implementação de ações que visem à concretização dos objetivos estabelecidos no PNE, o financiamento tem ocupado lugar de destaque. Para atender à crescente demanda foi criado, como citado anteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF),

> instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.° 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n° 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.
>
> A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país (1.ª a 8.ª séries do antigo 1.º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n.º 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

> Genericamente, um fundo pode ser definido como o produto de receitas especificas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos. O FUNDEF é caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica (extraído do site do MEC).

A Lei do FUNDEF (9424/96) fixa a alíquota do salário educação a ser paga pelas empresas (2,5%) sobre as remunerações e estabelece uma cota federal e uma estadual. Esta corresponde a 2/3 do valor e aquela a 1/3.

Graças ao FUNDEF há, aproximadamente quatro anos, a escolaridade no Ensino Fundamental teve um crescimento extraordinário, pois 96% das crianças de 7 a 14 anos passaram a estudar, segundo informações do MEC. Trata-se, sem

dúvida de um marco positivo na nossa história de financiamento da educação, um ato político para disciplinar o uso de recursos constitucionais da educação que passam a ser alocados em função do número de alunos das redes de ensino. Mas, como pondera Sena (op.cit.) o "FUNDEF tem financiado basicamente a universalização da educação e não a qualidade".

Mesmo assim há interesse de estender os benefícios aos demais níveis da educação básica, substituindo-se o FUNDEF por um Fundo de Financiamento da Educação Básica - FUNDEB - cujos benefícios alcançariam a educação infantil e o Ensino Médio. Esta proposta tem gerado inúmeros debates sendo que um dos pontos de estrangulamento é o volume de dinheiro necessário (na ordem de 4,5 bilhões de reais, anuais).

Caberiam inúmeros e lamentáveis comentários acerca dos vencimentos - ainda muito baixos-pagos aos professores, razão suficiente para deixá-los desmotivados e com sentimentos de baixa auto-estima. Este pode ser o tema para outra "ultrapassagem".

Os recursos do FUNDEF também se destinam ao magistério e como tem prazo para terminar (2006), se isso ocorrer, será desastroso, pois inviabilizará muitos dos novos planos de carreira para os professores.

Parafraseando um texto do Conselho de Secretários de Educação, o CONSED, "o financiamento da educação constitui o "guarda-chuva" sob o qual todas as políticas de promoção de qualidade e eqüidade devem estar abrigadas". Preocupados com os recursos financeiros, particularmente para a educação infantil, Ensino Médio e transporte escolar, foram estabelecidas, para o biênio, uma série de ações, dentre as quais destaca-se a correção

do valor/ano do FUNDEF que, em 2003, estabeleceu R$ 446,00 por aluno da 1.ª a 4.ª série e R$ 468,30 por aluno de 5.ª a 8.ª série, segundo dados extraídos da Internet[32].

Apesar dos caminhos e descaminhos da política pública educacional brasileira devemos valorizar nossos avanços, tais como:

- a fixação de parâmetros curriculares nacionais para a educação fundamental, infantil e indígena;
- o programa dos livros didáticos, cuja compra foi associada a uma avaliação prévia de sua qualidade;
- a criação de um canal de TV exclusivo, via satélite, para capacitação de professores e apoio ao seu trabalho em classe;

[32] www.mec.gov.br/fundef
www.mte.gov.br/qualificação
www.presidencia.gov.br/sedh
www.ms.gov.br/objetivos
www.assistenciasocial.gov.br
www.consed.org.br

• a municipalização da merenda escolar sendo que hoje os recursos da merenda são enviados diretamente para as escolas;
• reforma do Ensino Médio, que entrou em vigência em 1999;
• reforma do ensino técnico separando-o do Ensino Médio e democratizando o acesso a essa modalidade de ensino;
• novos currículos para os cursos de graduação superior;
• ampliação e melhoria de todo o sistema de informação e avaliação educacionais.

Estes exemplos devem servir como estímulo para muitas outras, urgentes e necessárias lutas em prol da educação inclusiva e que pressupõe, além da quantidade, a boa qualidade.

Antes de finalizar, quero provocar os leitores para mais algumas reflexões, estas referentes à educação na zona rural e à educação para toda a vida. Estas observações procedem, seja porque tais assuntos não têm recebido muito destaque nos textos oficiais, seja porque grande parte dos excluídos vive fora da zona urbana ou fica limitada ao ensino obrigatório por lei e que vai dos 7 aos 14 anos.

A proposta de educação inclusiva além de ser para todos, como processo permanente que é, não deve ter limites. Como dizia Betinho, é mais do que a hora da ultrapassagem.

8

Planejamento e administração escolar para a educação inclusiva

Inicialmente, quero destacar a importância deste tema, principalmente no momento histórico atual, no qual há maior participação da sociedade civil que, de forma mais veemente, proclama suas justas aspirações por uma educação pública em bases realmente democráticas.

Essa aspiração e que não é nova, pode ser sintetizada no ideal da “educação para todos”, tal como consta de vários documentos, em particular da, inúmeras vezes mencionada, Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada no evento de Jomtien (1990), na Tailândia.

Por ocasião da avaliação da década, ocorrida entre 26 e 28 de abril de 2000, em Dakar, Senegal, foi reconhecido, com o consenso dos governos presentes à reunião, que

> todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e desenvolver a personalidade do

> educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme a sociedade (Marco de Ação de Dakar, p.8).[33]

Podemos afirmar que essa citação contém os princípios da educação inclusiva. Trata-se de uma proposta - ou um ideal, como prefiro considerar - que nos leva a repensar o sentido da educação num mundo globalizado, marcado por guerras, hostilidades e por desigualdades sociais inaceitáveis e com o fantasma do fracasso escolar ainda existente, a despeito de todos os esforços para eliminá-lo.

A proposta da educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever, a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação.

Como já o fiz em outros capítulos, neste também recorro ao dicionário no qual encontro que planejar significa projetar, fazer o planejamento

de, tencionar (de intenção) e que administrar quer dizer dirigir negócios públicos ou particulares, governar, dentre outras significações ligadas à idéia de tomar providências, no papel de dirigente.

Ora, se planejar contém a mensagem de antecipação do futuro com intenções determinadas, a administração deve estar a serviço da concretização dessas intenções, cabendo ao dirigente, chefe, gestor, tomar as providências cabíveis.

As ações de planejar e administrar mantêm, conceitualmente, íntimas relações que, nem sempre, concretizam-se na prática. Há planejamentos realizados a nível macro político (como o dos ministérios) cabendo, aos que ocupam cargos de chefia a nível micro político (como os dirigentes de escolas) executar as ações, tomando as providências para tal. E entre ambos, a nível intermediário, estão os planejamentos das Secretarias de Educação de Estados e Municípios e a do Distrito Federal (DF).

Temos, portanto vários níveis hierárquicos de planejamento e administração; nos ministérios correspondentes à área federal, onde as chefias, isto é, os administradores das secretarias existentes em suas estruturas organizacionais, coordenam grupos de planejamento setorial para, na seqüência, tomarem as providências para a implantação das ações nas demais instâncias administrativas.

No caso da educação, servem como exemplos de nível intermediário as Secretarias de Estado, de Município e do Distrito Federal. Nestas esferas administrativas os planejadores, à luz dos planos elaborados na esfera federal, como o Plano Nacional de Educação, também irão coordenar grupos de planejamento para a elaboração dos planos estaduais, municipais e do DF, conhecidas e respeitadas as diferentes necessidades das áreas de sua abrangência[34].

---

[33] Site da UNESCO: www.unesco.org/efa.

[34] Ximenes, 2003.

Assim, para que os gestores educacionais se apropriem dos ideais, tornando-se cúmplices das intenções dos planejadores, faz-se necessário adotar metodologias de trabalho compartilhado, abandonando-se as tradicionais formas de planejamento em que este é, predominantemente, fruto dos trabalhos de técnicos isolados e encerrados em seus gabinetes, a nível central.

Ainda que imbuídos da vontade de acertar e movidos pelo espírito científico, coletando e examinando dados quantitativos acerca do "estado da arte" da educação nacional, ainda que desejando oferecer o melhor, a história mostra-nos que os resultados das ações decorrentes dos planejamentos de gabinete deixaram a desejar, até porque muitas, sequer puderam

ser implementadas, em todas as esferas administrativas (federal, estadual e municipal, além do DF).

Como comenta Kuenzer (1990), a superação da distância entre o previsto tecnocraticamente e o realizado efetivamente, mais que um problema metodológico, reflete uma questão política. Inclui desde um novo projeto de sociedade (com a devida base teórica e ideológica que permita identificar procedimentos que garantam a concretização das intenções), até o compromisso com a democratização da educação, removendo-se barreiras para a aprendizagem de todos, com todos e garantindo-lhes educação para toda a vida, em escolas voltadas para a paz. Para tanto faz-se necessário reunir planejadores e administradores objetivando superar a distância mencionada por Kuenzer.

Planejar é uma ação exercida por todos nós, desde sempre e a cada vez que antecipamos o futuro. Geralmente são as motivações ancoradas em necessidades materiais ou desejos existenciais que nos levam a planejar.

Uma viagem, a aquisição/troca/reforma de uma moradia ou de outros objetos materiais, a realização de um curso, a concretização de um encontro... são alguns projetos de vida que contêm objetivos pretendidos e as estratégias de curto, médio ou longo prazos para alcançá-los, segundo determinadas prioridades.

Quando se trata da elaboração de documentos de política ou de planos para a administração por parte dos governos, a ação de planejar ganha uma "roupagem" específica, de cunho predominantemente técnico.

Parece-me importante e oportuna a contribuição Bruno (1997) que cita as análises de Etzione (1967) segundo as quais, nas atividades ligadas ao planejamento e à administração a nível de macro sistema, há uma tensão entre a autoridade administrativa e a autoridade profissional.

O autor alerta-nos para a necessidade de dispormos de administradores que sejam dotados de autoridade profissional porque acumularam vivências e conhecimentos na área para a qual estão planejando... Este é o cunho técnico a que me referi em parágrafo anterior, tanto mais eficaz em termos de antecipação de futuro, de construção de cenários prospectivos (indispensáveis em qualquer planejamento), quanto mais experiente for o profissional na área para a qual planeja.

Sem desconsiderar a tensão apontada por Etzione, ouso avançar, pois quero enfatizar que, além da competência técnica e da administrativa, quem

planeja precisa estar motivado, estimulado. Em minhas experiências pessoais-profissionais, aprendi que qualquer planejamento precisa ser alicerçado na vontade/desejo de quem planeja, em sua condição primeira de cidadão, determinado a atender ao bem comum, por idealismo e crença no potencial

humano. As ações planejadas devem atender às necessidades identificadas, devendo ser movidas pelo desejo dos gestores de desempenharem seus papéis organizacionais e que implicam em compromissos com o coletivo e não para atender a interesses pessoais. Estou me referindo à vontade política de fazer acontecer, em benefício da coletividade...

Uma vez mais, ressalto o quanto é importante conhecer o que está ocorrendo no contexto educacional, fora das paredes dos gabinetes onde se discutem e se redigem planos de educação. Para que sejam pertinentes e adequados às realidades, é indispensável a interlocução com todos os companheiros que atuam a nível micro político, dentre os quais destaco aqueles que estão interagindo com os alunos, seja na condição de gestores e, principalmente, como regentes de turma. Seus depoimentos permitem aguçar o olhar critico dos planejadores que, se forem da área, vão entendê-los melhor.

Além da tarefa de articular quem planeja com quem executa, o administrador/planejador terá como incumbência gerir a implementação das ações previstas para atingir os objetivos estabelecidos e que serão executadas nas e pelas escolas.

Nestas, o processo ocorre com características semelhantes, tendo que os resultados das ações de planejar estarão concretizados no projeto político-pedagógico, documento que deve refletir, portanto, as intenções contidas no Plano Nacional de Educação e nos das esferas administrativas à qual as escolas pertencem.

Como levar o administrador que coordena grupos de planejamento a assumir a condução dos “negócios” com vontade de fazer acontecer? Como produzir a desejável cumplicidade entre os que planejam, os que vão implantar e os que vão executar o que foi planejado?

Creio que as repostas a tais perguntas dependem da intensidade e da qualidade da participação de representantes de todos os níveis político-administrativos (macro, intermediário e micro). Penso que maior ênfase deve ser conferida à contribuição oriunda dos administradores das escolas - como intérpretes dos professores - pois são esses dirigentes os grandes executores do planejamento.

Embora o título deste capitulo esteja centrado no planejamento e administração a nível escolar, pareceu-me importante tecer algumas considerações a respeito do que as escolas recebem como orientação, vinda dos níveis centrais e que influenciam seus processos de tomada de decisão.

Ainda que as escolas sejam autônomas para a elaboração de seus projetos político-pedagógicos, devem inspirar-se no plano de ação elaborado pela Secretaria de Educação à qual pertencem. Tais organizações sejam

estaduais ou municipais buscam embasamento nas diretrizes propostas pela instância federal na área da educação, isto é, o MEC. Este, por sua vez, inspira-se em documentos nacionais e internacionais, particularmente aqueles elaborados por organismos dos quais é signatário. Com essas observações pretendo reforçar a existência de hierarquias, cujas orientações precisam ser analisadas e devidamente adaptadas às reais necessidades de cada escola, para constarem de seus planos pedagógicos.

Desejando colaborar, destaco algumas recomendações de cunho internacional no que tange à elaboração de políticas e planos de ação, em prol da educação inclusiva.

Creio que tais recomendações devem entrar nas agendas de discussões dos profissionais que trabalham no Ministério ou nas Secretarias de Educação e na dos gestores de nossas escolas.

Algumas recomendações de cunho internacional

Na reunião de Dakar (2000), na qual foi avaliada a década mundial da proposta de educação para todos, concluiu-se que, apesar dos avanços alcançados em muitos países, signatários do documento elaborado em Jomtien (1990) ainda há

> mais de 113 milhões de crianças sem acesso à educação primária e 880 milhões de adultos analfabetos (...) Se não avançarmos rapidamente na concretização da educação para todos, não se logrará atingir os objetivos de redução da pobreza, adotados no plano nacional e internacional, e se acentuarão ainda mais a desigualdade entre países e dentro de uma mesma sociedade (Marco de ação de Dakar, p.8).

Em decorrência desses e de outros dados, indicadores de várias e inaceitáveis formas de discriminação, foram firmados seis compromissos dos quais destaco três, por considerá-los mais consentâneos com o tema deste capítulo:

- Estender e melhorar a proteção e a educação integrais desde a primeira infância, especialmente para crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.
- Velar para que antes do ano 2015 todos os alunos e, sobretudo, as alunas, além das crianças que se encontram em situações difíceis (em desvantagem), tenham acesso ao ensino primário gratuito e obrigatório, de boa qualidade e que o concluam.
- Melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo os parâmetros mais elevados, para conseguir resultados da aprendizagem reconhecidos, especialmente em leitura, escrita, aritmética, além das competências práticas essenciais.

Cabe lembrar também, a já citada Declaração de Cochabamba[35] Bolívia, redigida em março de 2001, em reunião dos Ministros de Educação da América Latina e Caribe convocados pela UNESCO para a avaliação dos 20 anos do Projeto Principal de Educação.

As recomendações, mais especificamente voltadas para a América Latina e Caribe e, portanto, mais próximas de nossa realidade, não são se distanciam das que surgiram no Fórum de Dakar. Foram organizadas nove seções, das quais destaco quatro, verdadeiras diretrizes para a elaboração de políticas públicas:

- os eixos prioritários das políticas educativas devem ser: a aprendizagem de qualidade e a atenção à diversidade;
- o papel dos docentes precisa ser fortalecido e ressignificado;
- os processos de gestão devem estar a serviço das aprendizagem e da participação de toda a comunidade educativa;
- os financiamentos devem garantir ações que permitam melhorar a oferta educacional para todos.

Embora a seleção das recomendações não tenha sido uma tarefa nada fácil, pois todas as que constam de ambos os textos são relevantes e inadiáveis, escolhi aquelas que me pareceram mais pertinentes a este texto sobre planejamento e administração escolar, na medida em que refletem o que estiver estabelecido na Política Educacional do país e nos Planos Nacionais de Educação.

Penso que, em quaisquer das esferas de governo em que o trabalho de planejar esteja sendo desenvolvido com vistas à educação inclusiva, há que se respeitar alguns pressupostos, tais como os propostos por Kuenzek (op.cit. p. 63 a 78). Conhecer, compreensivamente, a realidade a *ser* modificada é, sem dúvida, o primeiro passo. Mas não bastam estatísticas, apenas; a escuta e o diálogo com os que estão nas escolas são indispensáveis para que se “saiba onde se quer chegar” e como fazê-lo, por meio de ações integradas, decorrentes das articulações entre todos os atores e que devem ser, também, autores.

Creio que as recomendações contidas nesses documentos podem provocar uma nova racionalidade no ato de planejar, substituindo-se a tecnocracia de um pequeno grupo que decide, por maior participação dos envolvidos no processo, em especial dos que acumularam conhecimentos e experiências na área educativa e que estão movidos por sincero compromisso com os interesses coletivos.

As recomendações podem servir para estabelecer os objetivos - onde queremos chegar - orientando o processo decisório, principalmente no que tange às prioridades e às estratégias a serem adotadas para seu alcance.

[35] Trata-se do documento do PROMEDLAC VII, 2001, resultante do encontro de Cochabamba, já mencionado anteriormente.

A seguir, tecerei algumas considerações sobre o planejamento e a administração escolar, propriamente ditos, com ênfase para o projeto político-pedagógico das escolas.

A LDB 9394/96 determina que todas as escolas devem elaborar sua proposta pedagógica. Embora planejar o ano letivo seja uma prática usual, mesmo antes da orientação contida nova LDB, suas características sempre estiveram mais próximas das de um calendário de atividades do que de um projeto político-pedagógico. Os documentos elaborados, geralmente, não continham questões filosóficas e pedagógicas e nem eram escritos sob a ótica da educação inclusiva. Segundo Richard Beckard, citado por Oliveira (1997), impõe-se

> a necessidade de estratégias coordenadas e de mais longo prazo com o objetivo de desenvolver climas dentro da organização, maneiras de trabalhar, relações, sistemas de comunicações e sistemas de informações que sejam congruentes com as exigências prognosticáveis dos anos futuros. Foi a partir dessas necessidades que surgiram os esforços sistemáticos de mutação planejada, o desenvolvimento organizacional (p.32). (Os grifos são meus.)

Em minha opinião esta citação contém idéias que nos permitem considerar, no desenvolvimento organizacional, aspectos estruturais da escola, sua cultura organizacional (maneiras de trabalhar) e o ambiente psicológico, apresentado como “clima organizacional” e que precisam mudar.

A cultura da escola tem sempre a “marca” de seu passado e dos valores e crenças cultuados no presente. A equipe gestora utiliza-se de métodos, os mais diversos, para elaborar o projeto político-pedagógico. Esta atividade vai desde a sua redação nos gabinetes, até as práticas participativas, envolvendo toda a comunidade de aprendizagem - como considero que a escola o é. “Embora o poder permaneça vertical, processando-se de cima para baixo, ele perde a forma piramidal”(Oliveira, op.cit., p.34).

A elaboração do projeto político-pedagógico para a escola que queremos, a escola com a qual sonhamos, exige que a gestão seja democrática. E como o conceito de educação inclusiva precisa ser mais debatido, creio que convém iniciar as discussões para a elaboração do projeto com esse tema, procurando-se modernizar a cultura da escola a respeito, em clima organizacional de liberdade de expressão e de respeito às incertezas. Todos os que (con)vivem na comunidade escolar sabem que precisamos mudar. A questão é como implementar as necessárias reformulações, sejam administrativas, pedagógicas, culturais ou atitudinais.

Do mesmo modo que se defende a descentralização político-administrativa das ações do estado, do município e do DF, igualmente sugere-se que os vários segmentos organizacionais da escola tenham seus próprios espaços de discussão para apresentarem suas propostas ao coletivo, de modo a serem

analisadas e, quando aprovadas, possam refletir o consenso da maioria (o ideal seria a unanimidade, mas...).

Em minhas atividades como consultora em educação inclusiva tenho apresentado, como sugestão, alguns itens que podem orientar a elaboração do projeto político-pedagógico, entendido como um processo de construção contínua e não mais como um documento pronto, definitivo, escrito por uns poucos, mas que deve ser obedecido por todos os funcionários da escola.

No caso do planejamento e da administração escolar para a educação inclusiva, parece-me indispensável enriquecer a cultura da escola com práticas tais como: (a) conhecer as recomendações de organismos nacionais e internacionais; (b) atualizar a revisão teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, examinando-se a concepção de diversos autores; (c) analisar a base legal em vigência no Brasil, referente à educação; (d) discutir a filosofia de educação que se pretende adotar para estabelecer a intencionalidade educativa, traduzida sob a forma de finalidades e objetivos da escola inclusiva; (e) examinar as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais; etc. A esse conjunto de informações a serem criticamente analisadas, costuma-se chamar de cultura na escola, esperando-se que seja absorvida em benefício da cultura da escola.

O tópico seguinte para a elaboração do projeto da escola - sua “carteira de identidade”- diz respeito à análise do que nela ocorre, considerando-se três grandes dimensões: a cultural, a político/administrativa em seus aspectos estruturais e funcionais e a da prática pedagógica em geral, e na sala de aula, em particular. Para tal análise proponho a construção de indicadores que facilitem a coleta de dados a serem organizados de modo a permitir análises quantitativas e qualitativas.

Esta etapa é das mais complexas, seja pela natureza da atividade em si mesma, seja pela nossa inexperiência de construir indicadores e, ainda, pela ameaça que qualquer processo avaliativo representa para os avaliados.

Feita uma avaliação do contexto educacional escolar e considerandose a intencionalidade educativa estabelecida pela equipe, será possível estabelecer objetivos gerais e específicos bem como as diretrizes gerais e específicas para os grupos que a escola atende (educação infantil, Ensino Fundamental, etc). As diretrizes permitem nortear a prática pedagógica em classes comuns para o trabalho na diversidade. Ainda devem fazer parte do projeto político-pedagógico, os mecanismos de avaliação a serem adotados

para o acompanhamento do próprio projeto,atualizando-o sempre.

Adotando-se essas sugestões, creio que a equipe escolar disporá de elementos significativos para reorganizar seu sistema de ensino-aprendizagem. Provavelmente, tanto o planejamento quanto a administração da escola estarão voltados para a operacionalização de ações mais democráticas no acolhimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais oferecendo-lhes, por direito de cidadania, a inclusão na aprendizagem e na participação.

O cumprimento desses direito deve estar introjetado em cada um dos que trabalham na escola, não mais por piedade, filantropia ou porque são ordens a

serem cumpridas. A fase de debates e análises que deve anteceder à redação do projeto político-pedagógico tem, dentre seus objetivos, a mudança de atitudes frente às diferenças dos alunos, particularmente quando são mais significativas.

Sem pretender esgotar o tema, mas para provocar nos leitores o desejo de aprofundar estudos e debates a respeito, apresento algumas breves considerações sobre a organização da prática pedagógica em classes comuns, de modo a garantir, a todos, a aprendizagem e a participação.

A primeira afirmativa, e que não é só minha, é a impossibilidade de dissociar a tarefa pedagógica do ato político, nela contido. As práticas pedagógicas centradas na transmissão dos conhecimentos pelo professor, como profissional do ensino, desconsiderando-se os interesses e a bagagem vivencial dos alunos, certamente não têm dimensão política. Esta se instaura quando o professor se percebe e age como profissional da aprendizagem, estabelecendo relações dialógicas com seus alunos e valorizando todos os conhecimentos e experiências que trazem para a sala de aula. Com propriedade diz-se que o melhor e mais importante recurso para o professor é o próprio aprendiz.

De modo geral, infelizmente, a organização da prática pedagógica em classes comuns, além do tradicionalismo das metodologias didáticas, com exagerado uso do quadro de giz, está voltada para o aluno dito “normal”.

Ainda encontramos professores que usam o mesmo plano de aula por vários anos, deixando de considerar as características das diferentes turmas. Repetem-se os mesmos exercícios e destaca-se, como sempre, muita preocupação com o rendimento escolar, com o aproveitamento... E como este nem sempre corresponde às expectativas dos professores, particularmente quando se tratam de alunos “diferentes” e que “não-aprendem”[36], muitos professores costumam reuni-los em grupo para o qual as atividades

e as exigências são outras. Mesmo inseridos nas classes regulares, estão como “estrangeiros” formando os já referidos núcleos de reclusão.

Esta crítica não objetiva culpabilizar os educadores. Como professora de Ensino Fundamental que sou e lembrando-me dos caminhos e descaminhos de minha atuação docente, sei bem o que é trabalhar muito, em condições adversas, com baixos salários e sem a devida valorização pessoal e profissional. Ainda tenho presentes na memória as tensões decorrentes das cobranças externas e das minhas próprias, internas...

A proposta é, portanto, a de ressignificar a prática pedagógica nas classes comuns, tendo em conta: a sala de aula (aspecto físico/arquitetônico, arrumação do mobiliário, o clima afetivo, etc.) a ação didático-pedagógica (planejamento dos trabalhos em equipe; atividades curriculares “fora da escola”, como passeios, excursões, visitas) revisão da metodologia didática, desenvolvendo-se mais trabalhos em grupo, pois favorecem a aprendizagem cooperativa; adoção de recursos da tecnologia informática, preparação do material didático; adequação do vocabulário do professor; mais escuta dos alunos; adoção da pesquisa como

[36] Creio que a lição de Sara Paín é das mais importantes quando afirma que não existam alunos que não aprendem...

estratégia de ensino/aprendizagem; organização de adaptações curriculares[37], principalmente as de acesso; substituição do "dever" de casa pelo PRAZER de casa; revisão dos procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem (entendendo-se a avaliação como subsídio ao planejamento...); a participação da família e da comunidade na condição de cúmplices que se dispõem a organizar uma rede de ajuda e apoio, para alunos, seus pais e professores, se dela necessitarem.

Sei que falar e escrever são atividades bem mais fáceis do que praticar o que se propõe, como discurso. Mas sei, igualmente, que é consensual a necessidade de atendermos melhor às necessidades básicas de aprendizagem de qualquer aluno, o que deve merecer prioridade e apoio de todos os que trabalham no planejamento e administração escolar.

Coloquemos nossas idéias e ideais em prática, com vontade, determinação e espírito científico, registrando dados, analisando-os, refazendo planos, em busca da educação inclusiva que todos almejamos.

9
A função da escola na perspectiva da educação inclusiva

No Dicionário Aurélio[38], o vocábulo escola está conceituado com treze significações diferentes. Segundo Câmara Júnior, a significação de qualquer vocábulo pressupõe tal polissemia que, a rigor, só adquire precisão num contexto lingüístico.

A significação é uma das funções fundamentais da linguagem, compreendendo a denotação e a conotação, tema já abordado neste livro, em outro capítulo. A denotação tem natureza intelectiva, representando os objetos que compõem o ambiente biossocial; a conotação, é o sentido, às vezes de teor subjetivo, que uma palavra ou uma expressão pode assumir. Dizendo de outra maneira, o sentido é a significação dentro de um contexto.

Evidentemente, não tenho a pretensão de examinar cada uma das treze significações que constam do referido dicionário, embora estimule os educadores a fazê-lo, pois me parece importante analisar como se constroem as representações mentais e os imaginários coletivos, a partir das práticas de significação de determinados termos, especialmente em seus aspectos conotativos.

No caso específico deste texto, penso ser necessário trabalhar o sentido e o significado da palavra escola e o da palavra inclusão para, a partir dessas

[37] As adaptações curriculares têm sido consideradas em dois grandes grupos: aquelas de acesso ao currículo e aquelas que produzem flexibilizações nos componentes e nos conteúdos curriculares. Segundo a natureza da flexibilização, tais adaptações são denominadas pouco significativas (de pequeno porte) e muito significativas (de grande porte).

[38] Trata-se do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2ª ed. Revisada e ampliada e 15ª reimpressão pela Editora Nova Fronteira, 1986.

reflexões, examinar as funções que se esperam da escola, segundo a proposta da educação inclusiva.

Das acima mencionadas treze significações de escola, a primeira que consta no Dicionário Aurélio representa-a como o “estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente ensino coletivo”.

A mesma significação de escola como estabelecimento, espaço físico (casa, prédio), também está presente em mais duas acepções enquanto que, nas demais, a escola tanto é concebida como um conjunto de adeptos, de seguidores de um mestre ou de uma doutrina (Escola Freudiana...), como instrução, ensinamento, lição, experiência, conhecimento (ex: pela forma dele(a) agir, vê-se que teve boa “escola”) ou, ainda, como o conjunto de professores, alunos e pessoal que nela trabalham.

Quanto ao termo inclusão, apresenta-se com seis significações no Dicionário Aurélio sendo que, em mais de uma, aparece como “o ato pelo

qual um conjunto contém, inclui outro”, sendo que incluir significa “inserir, introduzir, fazer parte, fazer constar, figurar” entre outras acepções do vocábulo. Ora, se a significação de escola for denotada e conotada como o estabelecimento no qual estão professores, alunos e outras pessoas que lá trabalham e a de inclusão como o ato de inserir conjuntos de alunos em outros conjuntos, já existentes, então, a função da escola inclusiva, enquanto espaço físico, enquanto cenário, seria o de introduzir, nela, alunos que antes estavam excluídos de seu interior.

Embora silogisticamente correta, esta visão é, certamente, uma das mais reducionistas que se poderia ter de escola e de educação inclusiva. Eu a apresento para provocar as reflexões críticas, até porque (e infelizmente), ainda encontramos a escola entendida como o cenário mais específico para a instrução e do qual devem “fazer parte”, “figurar”, grupos em desvantagem, como é o caso das pessoas com deficiência (s).

Estas, historicamente, têm sido escolarizadas em ambientes restritivos, segregados, percebidas com conotação negativa como sujeitos incapazes de aprender e cujas dificuldades são, ainda, consideradas como resultantes do que lhes “falta”, do que têm “menos” em relação a outros, ditos normais. . .

Mas, atendê-las em estabelecimentos adrede organizados para elas ou em classes especiais localizadas em anexos ou finais de corredores das escolas ditas comuns, não lhes garantiu as habilidades e competências requeridas para o exercício da cidadania plena. Nesses espaços a aprendizagem tem ficado limitada à socialização e ao desenvolvimento motor e psicomotor, particularmente quando o alunado é composto de pessoas com deficiência mental.

No entanto, inserir esses aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, como “figurantes”, além de injusto, não corresponde ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva e, de igual modo, não vamos contribuir para seu desenvolvimento integral.

Assim, há que ter todo o cuidado com a construção de nossas narrativas em torno da escola inclusiva, evitando-se que as práticas de significação levem a

conferir à escola o sentido de espaço físico, no qual devem ser introduzidos todos, para dele constarem.

Creio que essa minha observação poderá gerar alguma perplexidade já que, supostamente, entendemos que escola é muito mais que um estabelecimento onde há algumas pessoas ensinando para que outras aprendam, e que a inclusão educacional escolar tem finalidades e objetivos muito mais amplos e abrangentes do que a simples presença física. Porém, o dia-a-dia mostra-nos que muitos educadores e pais ainda entendem a escola

como o cenário do ensino, centrado no que o professor transmite e a proposta de inclusão como inserção de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular.

Penso que não se trata nem de uma coisa e nem da outra. A escola como instituição educacional é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada. Para tanto, muito mais do que os cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem de conteúdos, consideram-se os valores, princípios e todas as relações que se estabelecem entre os grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, constituem-se como comunidade de aprendizagem.

Por seu turno, a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula.

E mais, trata-se de um equívoco supor que este paradigma foi decorrente das condições da educação escolar do alunado da educação especial, apenas. As inaceitáveis estatísticas do fracasso escolar - e não só em nosso país - fizeram com que as autoridades internacionais, apoiadas pela UNESCO, promovessem encontros nos quais constassem, da pauta das discussões, a questão da universalização da educação, com qualidade.

Fatores como carência de vagas, elevados índices de repetência e de evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e de “ensinagem” levaram milhares de alunos ao abandono da escola e ao desenvolvimento de sentimentos de baixa auto-estima, com reflexos de dimensões sociais e econômicas muito sérias. Esses e outros aspectos contribuíram para a realização de eventos internacionais, verdadeiros marcos históricos em prol de escolas de boa qualidade para todos, com todos, para toda a vida e numa cultura de paz.

Portanto, trata-se de um equívoco imaginar que a educação inclusiva é uma “bandeira” da educação especial dirigida, apenas, ao seu alunado, bem como supor que nos satisfazemos com a inclusão praticada como um movimento de “colocar em”.

Mesmo defendendo-se a urgente necessidade de transformação da prática pedagógica em nossas escolas - com o que estou de pleno acordo

- das duas ações: a transformação da escola e a inserção de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular, esta tem sido a providência mais

freqüente, talvez porque de mais rápida execução. E aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, sem apresentar uma deficiência “real”, quase sempre continuam sem as respostas educativas de que necessitam, o que os torna, potencialmente, como sujeitos excluídos, ainda que presentes nas escolas e nas turmas regulares.

Temos, portanto, muito a dialogar e a resolver, quando o tema é inclusão escolar.

Alguns estudiosos do assunto e que têm me escutado ou lido meus escritos defendendo a idéia de que a educação inclusiva, para atender a todas as finalidades da escola, deve promover a integração entre todos os alunos, costumam dizer que, para mim, inclusão e integração são sinônimos. Essa alegação não corresponde ao que penso. Creio que, ao ser conotado o que pretendo denotar, sou mal compreendida ou, não estou conseguindo a suficiente clareza em minhas práticas narrativas ou, talvez, a pouca ou nenhuma experiência no dia-a-dia da sala de aula, anos e anos na condição de professores do Ensino Fundamental, faça com que minhas palavras “soem” diferentemente do que eu gostaria de estar significando.

O que tenho pretendido alertar é que a inclusão, como desejável e necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas, para todos, com todos e para toda a vida, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação (promovendo a interação, a integração, entre os colegas de turma, da escola...e, por certo, corn os objetos do conhecimento e da cultura).

Quando tomamos conhecimento e analisamos, criticamente, algumas estatísticas como as divulgadas pelo Jornal “O Globo” do Rio de Janeiro, aos 16 de março de 2003,[39] ficam mais evidentes o sentido e o significado da educação inclusiva.

Os indicadores apresentados na publicação foram analfabetismo, população com nível superior, escolarização no Ensino Fundamental e médio, repetência e abandono no Ensino Fundamental e médio, distorção idade/ série e salário médio dos professores na educação básica. No quadro abaixo apresento os índices divulgados para, a seguir, tecer alguns comentários, tendo como foco as funções da escola.

Quadro contendo as seguintes informações:

INDICADORES	% BRASIL
Analfabetismo	13,6
População com nível superior	5,8

[39] A fonte citada pelo referido jornal é Geografia da Educação Brasileira/2001- INEP/MEC.

Escolarização:	
Ensino Fundamental	96,4
Ensino Médio	33,3
Repetência:	
Ensino Fundamental	10,7
Ensino Médio	18,6
Abandono:	
Ensino Fundamental	12,0
Ensino Médio	16,7
Distorção idade-série	39,1

O salário médio dos professores da educação básica é de R$ 529.92.

Todos os dados, apresentados como taxas percentuais são expressivos embora, para não alongar este texto, eu vá destacar apenas alguns.

Examinando-se as taxas de escolarização nos níveis fundamental e médio da educação básica, enquanto devemos nos orgulhar de possuirmos um dos mais elevados índices de acesso e ingresso nas nossas escolas do Ensino Fundamental - quase 100% dos que estão na faixa etária entre 7 e 14 anos - constatamos que, apenas 1/3 dos que nelas ingressam chegam ao segundo grau. Podemos considerar os 2/3 que não logram prosseguir seus estudos no Ensino Médio como alunos excluídos da educação básica, deixando bem claro que não se tratam de pessoas com deficiências, até porque, para estas, as estatísticas são realizadas à parte.

E, segundo dados de 2001, apresentados pelo mesmo jornal, no dia 12 de março de 2003, dos que se matriculam no Ensino Médio, nem 60% chegam a concluí-lo.

Por que todos esses alunos (os que não “passaram” para o Ensino Médio e os que não o concluíram) foram excluídos?

Atribuir toda a responsabilidade à escola seria injusto e perverso, pois ela é o reflexo da sociedade em que vivemos. Inúmeros fatores de natureza política,social e econômica podem explicar a evasão e a repetência,

sem que deixemos de considerar aqueles de natureza psicopedagógica, atribuindo-lhes destacada importância, bem como às necessidades específicas dos alunos.

Inúmeras têm sido as circunstâncias que contribuem para as estatísticas inaceitáveis, além do tradicionalismo de nossas ações no processo ensino-aprendizagem, e da concepção da função da escola como a de ensinar e a do aluno, a de aprender.

Observe-se que 39,1% do nosso alunado está em distorção idade-série, o que é da maior gravidade, pois muitos, aos 16, 17 anos, precisam entrar na força de trabalho, para contribuir com a renda familiar.

O salário médio de nossos professores é muito baixo dificultando-lhes a aquisição de livros, assinaturas em revistas de educação, ou a freqüência a cursos. Muitos trabalham em mais de uma escola, sentem-se cansados e desvalorizados, o que interfere na qualidade de suas práticas pedagógicas. Há que considerar, também, as inúmeras lacunas na formação recebida, as resistências frente às mudanças e ao que qualificam como “despreparo” para lidar com diferenças muito significativas de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

Diante de todas essas variáveis, devemos retomar a significação de escola e de inclusão, para entendermos que uma escola inclusiva é uma escola de boa qualidade, para todos, com todos e sem discriminação.

A boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões.

A proposta de educação inclusiva passa a ter uma outra conotação, muito além do que denota o vocábulo inclusão. Como já afirmei em linhas e páginas anteriores, devemos remover barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aluno, independentemente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas.

O processo de desenvolvimento e de aprendizagem deve ser considerado como biológico e cultural. Apropriadamente, Elvira de Souza Lima (2001) afirma que “é na relação com o meio que o indivíduo se desenvolve, mas a efetivação do desenvolvimento acontece no nível individual, ficando registrado no corpo e no cérebro” (p.24).

Os processos interativos dos professores e dos alunos entre si, destes com os seus professores e com os objetos de conhecimento e da cultura são constitutivos da vida na instituição que a escola é. Mais que espaço físico - cenário - a escola tem, como uma de suas funções, estimular e desenvolver o indivíduo na integralidade do seu Ser.

Há uma complexa, dinâmica e dialética rede de relações que extrapolam a significação da escola como estabelecimento de ensino. Mais que a

“ensinagem” cabe à escola contribuir para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os que pertencem à comunidade acadêmica, ou comunidade de aprendizagem, como afirmei anteriormente.

Todos os que aprendem, ensinam e todos os que ensinam aprendem, se estiverem realmente voltados para as ações de ensino-aprendizagem, entendendo que as dificuldades são inerentes ao processo e que, como tão bem nos ensinou Sara Pain (1989) não existe o aluno que “não-aprende”. A noção de “não aprendizagem” deve ser entendida como um processo diferente de aprender e não o seu oposto.

Essa afirmativa nos leva a praticar a reflexão ao tempo em que refletimos sobre nossas práticas pedagógicas mais ou menos inclusivas; mais ou menos voltadas para o desenvolvimento global da cidadania de todos ou, ainda, segundo a forma como analisamos as maneiras diferenciadas com as quais determinados sujeitos se mantêm ignorando!

A compreensão de toda a rede de relações que ocorrem na escola, exige um conjunto de habilidades e competências dos educadores para que possam fazer a análise da instituição e de suas ações pedagógicas, num trabalho de equipe e com construção epistemológica interdisciplinar.

Tenho mencionado diversas vezes a escola como um cenário do qual devem fazer parte inúmeros atores e autores, além do professor e dos alunos. Todos os que convivem com os aprendizes devem ser considerados atores, embora alguns não estejam presentes no cenário de aprendizagem que ocorre em sala de aula.

Cumpre lembrar que inúmeras são as cenas de aprendizagem, pois esta não é exclusiva da escola enquanto estabelecimento de ensino. Aprendemos em todos os espaços nos quais circulamos e trazer as experiências para o cenário da escola confere mais significado e importância aos processos reflexivos que os alunos precisam desenvolver.

Creio que a citação que se segue de Barbosa (2001) traduz de modo claro o que pretendo denotar e conotar neste texto:

> É preciso auxiliar na "desconstrução" de algumas crenças para que a escola possa ocupar seu papel de produtora e divulgadora de conhecimentos, onde professores e alunos possam se tornar autores de sua aprendizagem, cidadãos conscientes e capazes de contribuir com a sociedade (p.20).

Em escolas inclusivas, o ensinar e o aprender constituem-se em processos dinâmicos nos quais a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se fossem atores passivos, receptáculos do que lhes transmite quem ensina.

Inúmeras são as funções dessa escola inclusiva. Dentre elas destaco algumas

mas para servirem como temas de estudos, pesquisas e debates e que possam contribuir para a elaboração de um projeto político-pedagógico no qual a equipe assuma o princípio de que todas as crianças são capazes de aprender e o de que podemos melhorar as respostas educativas que, hoje, são oferecidas. Assim, como funções das escolas inclusivas, aponto:

- desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsividade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
- promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
- criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;
- criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;

• estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos;
• acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;
• operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender;
• respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;
• valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;
• buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;
• desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos.

Não se trata de um receituário, mas de um elenco de considerações a serem analisadas por todos nós, educadores, com o sincero desejo de contribuir para a nossa felicidade como profissionais, bem como a de nossos alunos e a de seus familiares.
115

10
Removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação na educação inclusiva

O título deste capítulo é quase tautológico, pois pensar sobre educação inclusiva significa refletir sobre a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos, em escolas de boa qualidade.

Creio, até, que a mensagem contida na expressão “remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação” é menos ambígua do que “educação inclusiva”, tantas têm sido as polêmicas suscitadas e os equívocos cometidos, em nome da inclusão.

Atualmente dispomos de um texto oficial contendo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, decorrente do Parecer CNE/CEB n° 17 de 2001 e que inspirou a Resolução n° 2, de II de setembro de 2001[40].

Neste documento - e que substitui o da Política Nacional de Educação Especial[41] — seu alunado expandiu-se, como pode ser constatado pelo texto do Art. 5 da supra citada Resolução nº 2:

---

[40] No capitulo 5 deste livro fiz referência às Diretrizes para delas extrair o conceito de educação especial. Neste capitulo retomo o documento, sob outros ângulos de análise

[41] Embora esse texto tenha o mérito de ter sido o primeiro publicado pelo MEC com essa titulação (1994), pode ser considerado como documento histórico pois já foi substituído pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001.

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

> I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis;
> III- altas/habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (p.70).

Alguns educadores com os quais tenho analisado as Diretrizes sublinhando-se que se referem à educação especial na educação básica -, comentam que se abriu tanto a conceituação que nela “cabe” qualquer aluno, ampliando-se o leque do alunado da educação especial.

Mas, deixando esse comentário como sugestão para posteriores discussões promovidas pelos leitores, creio ser justo reconhecer um enorme avanço nos critérios de classificação que constam das Diretrizes.

Refiro-me, particularmente, à distinção entre os alunos que compõem os grupos I e II. Enquanto que no primeiro estão aqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; do segundo fazem parte alunos com dificuldades de comunicação e sinalização, o que significa que tais dificuldades (ou condições?) não representam, necessariamente, acentuadas dificuldades na aprendizagem ou no desenvolvimento, a ponto de impedi-los de acompanhar as atividades curriculares.

Penso que essa ressalva é da maior importância para descaracterizar a errônea suposição de que alunos surdos, cegos, com paralisia cerebral, por exemplos, apresentam, sempre, acentuadas dificuldades da aprendizagem. Na verdade, as dificuldades acentuadas não se localizam neles: estão na disponibilidade, por todas as escolas, dentre outros, dos recursos humanos, tecnológicos, financeiros, indispensáveis para a remoção de barreiras para a aprendizagem, extrínsecas a esses alunos!

Outro tema a ser problematizado refere-se ao que entendemos por dificuldades acentuadas de aprendizagem e por limitações no processo de desenvolvimento. O texto referente a tais dificuldades ou limitações no desenvolvimento classifica-as em dois grandes grupos: o dos alunos que se encaixam na alínea “a” e os que podem ser classificados segundo os critérios estabelecidos na alínea “b”.

Uma primeira interpretação do conteúdo dessas duas alíneas (sentido conotativo) permite supor que, enquanto algumas dessas dificuldades e limitações não decorrem de causas orgânicas (critério adotado e explicitado na alínea “a”), outras, sim, Implicam em critérios de organicidade (alínea “b”).

Embora não esteja explícito na redação do texto a que alunos se refere a alínea “a” - e isto tem gerado múltiplas interpretações e desdobramentos psicopedagógicos -, penso que a intenção dos relatores foi a de dar destaque aos fatores socioculturais e econômicos geradores de inúmeras dificuldades e limitações, para as pessoas. Parece-me da maior importância levar em conta os níveis sociais e culturais dos aprendizes, para oferecer-lhes os apoios que não recebem em seu meio socioeconômico.
117

Sob essa ótica sociocultural, poderemos considerar que, do primeiro grupo, fazem parte aqueles aprendizes que apresentam necessidades educacionais especiais, seja porque chegam à escola em desvantagem de conhecimentos e de experiências quando comparados a outros alunos de sua faixa etária, seja porque estão defasados na relação idade-série.

Mesmo sem apresentarem incapacidade intelectual, sensorial ou emocional graves, isto é, sem nenhuma causa orgânica especifica, manifestam dificuldades de aprendizagem transitórias, mas que podem se tornar permanentes, gerando-se as deficiências circunstanciais. Estas se consolidarão se não receberem o atendimento educacional escolar de que necessitam e/ou se as demandas de seu grupo familiar forem significativas em relação à entrada na força de trabalho. Abandonam a escola prematuramente, despreparados para a vida e com difusos sentimentos de frustração que desencadeiam reações de agressividade dirigida aos outros e a si mesmos.

A consideração desse grupo na categoria dos que apresentam necessidades educacionais especiais permite-nos uma concepção mais clara do que seja a diversidade na escola, implicando em maior urgência nas providências a serem adotadas. Dentre elas destacam-se a formação continuada dos professores capacitando-os a melhor entender os tipos de aprendizagem requeridos pelos alunos, o estilo de aprendizagem de cada um e as metodologias didáticas mais úteis.

A alínea “b”, referente às dificuldades acentuadas de aprendizagem e limitações no desenvolvimento relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, também precisa ser problematizada, pois não me parecem claras as distinções entre os critérios empregados e, muito menos, a que alunos se referem.

Recorrendo à bibliografia sobre dificuldades de aprendizagem, bem como aos meus registros das discussões sobre essa alínea, especificamente, penso que fazem parte desse grupo de complexa conceituação e classificação; os problemas específicos de aprendizagem de leitura e escrita (as dislexias); aqueles decorrentes de possíveis lesões cerebrais que produzem disfunções menos comprometedoras da motricidade quando comparadas com as da paralisia cerebral; os problemas de natureza psicológica relacionados com o desenvolvimento afetivo-emocional e psicossocial; os problemas específicos na aprendizagem da matemática e de realização de operações matemáticas (discalculias); as condutas típicas das síndromes neurológicas, genéticas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, dentre outros.

Cabe uma ressalva no que diz respeito aos alunos com deficiência,

pois a alínea “b” não inclui todos aqueles que, tradicionalmente, conhecemos e reconhecemos porque constam das classificações que têm sido utilizadas pela educação especial: deficiência mental, sensorial, física, motora, múltipla, decorrente das condutas típicas de síndromes. Assim é porque alguns desses pertencem ao grupo II. Os deficientes mentais e os que apresentam deficiência múltipla, salvo melhor juízo, são os que atendem ao critério de deficiência que consta da alínea “b”.

Como não dispomos de maiores informações oficiais sobre essa classificação:

> 1 - Faz-se necessário esclarecer mais e melhor todo o conteúdo do item I do referido Art. 5 da Resolução, bem como o texto dos relatores a esse respeito.
> 2 - No caso das dificuldades de leitura e escrita, mais especificamente das dislexias, tão mais freqüentes entre nossos educandos do que se pode imaginar... tais alunos não são, necessariamente, portadores de deficiência mental, tal como geralmente são percebidos e, em decorrência, indevidamente encaminhados para classes especiais, onde não têm recebido o atendimento educacional de que necessitam, para remover as barreiras que enfrentam, para a aprendizagem.

A rigor, o diagnóstico de dislexia elimina a presença da deficiência mental, sensorial ou de transtornos emocionais mais graves, embora nem sempre a recíproca seja verdadeira.

Em alguns estados brasileiros, os familiares desses alunos, tal como ocorreu nos Estados Unidos, têm se organizado em Associação de Pais, buscando as medidas político-pedagógicas adequadas às necessidades educacionais de seus filhos.

Tais medidas, específicas, não devem ser confundidas com as que são utilizadas para atender às deficiências reais, pois as necessidades para, a aprendizagem e para a participação variam de grupo para grupo e de pessoa para pessoa.

Com propriedade afirma Gómez-Palacio (2002):

> É importante saber que há crianças que funcionam muito bem em geral, mas que há uma área ou várias áreas que a criança não consegue dominar daí que se deve solicitar a avaliação das áreas nas quais o aluno tem problemas, o que permitirá trabalhar com ele, com ou sem a ajuda do especialista (p.310).

Sem que esta citação signifique o retorno das práticas de diagnóstico clínico, ela representa uma valiosa observação referente à importância de

identificarmos as necessidades educacionais de nossos alunos, entendendo-as como barreiras intrínsecas para sua aprendizagem e participação. Barreiras precisam e podem ser removidas, o que vai conferir à proposta da educação inclusiva sua verdadeira dimensão de qualidade.

Além dos educandos que integram o grupo I, os relatores das Diretrizes mencionam como educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam comunicação e sinalização diferenciadas (grupo II) e, ainda o grupo das altas habilidades/superdotação por grandes facilidades em dominar conceitos, procedimentos e atitudes (grupo III).

Neste particular, identifico outro mérito nos critérios adotados, pois não ficam como mutuamente excludentes as possibilidades de alguns alunos dos outros dois grupos, apresentarem altas habilidades em alguma área do saber e do saber-fazer.

Mas, retomando o "fio da meada" em relação à remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação, ainda que inúmeros educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento não sejam portadores de deficiência, assim são percebidos pelos seus familiares e por muitos educadores. Estão no imaginário coletivo como alunos "com defeitos" responsáveis por suas dificuldades e pelas elevadas estatísticas do fracasso escolar.

Como as Diretrizes são para a educação especial diria que, de certo modo, os professores mostram-se ainda mais reticentes quanto à sua capacidade (e vontade) de atender a todos esses alunos em suas classes do ensino comum. Se antes mostravam resistências para com os portadores de deficiência, agora suas queixas e dúvidas envolvem outros educandos, também considerados por eles como deficientes e para os quais esperam o assessoramento da educação especial, com vistas à inclusão em suas turmas regulares.

Os professores da educação básica, em geral, declaram-se despreparados para o processo de ensino-aprendizagem desse alunado, mas pouco questionam acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre os elevados índices de fracasso escolar dos alunos, mesmo dos ditos normais.

Para redigir este texto, conferindo-lhe uma abordagem diferente da que consta de meu livro intitulado "Removendo barreiras para a aprendizagem"[42], decidi analisar algumas das mais de 200 perguntas e comentários

que os colegas, professores da educação básica, têm- me apresentado em palestras ou cursos que ministro, em várias localidades brasileiras e no exterior.

Dessas perguntas, colecionadas ao longo dos últimos 3 anos, selecionei aquelas com questões mais relacionadas ao tema de um de meus artigos, ora transformado neste capítulo do livro. Pude constatar que os questionamentos dizem respeito:

[42] Este livro foi publicado pela Editora Mediação de Porto Alegre, estando em sua terceira edição, em 2003.

(a) à origem das barreiras enfrentadas pelos alunos, por suas famílias e pelos educadores;
(b) às relações entre as barreiras e a produção do fracasso escolar;
(c) a quem cabe removê-las no sistema educacional; e
(d) aos processos avaliativos.

Cada um desses aspectos será objeto do texto que se segue, no qual procurarei interpretar, como opiniões dos professores, o que pude extrair de suas perguntas e das observações escritas e a mim encaminhadas. Como creio que as práticas narrativas e indagativas utilizadas traduzem as pressuposições dos professores, suas dúvidas e seus desejos, permito-me tecer breves comentários sobre cada item.

Origem das barreiras enfrentadas pelos alunos, por suas famílias e pelos educadores

A maioria dos questionamentos relaciona as barreiras para aprendizagem e para a participação com as características dos próprios alunos, percebidos como os responsáveis por suas dificuldades e pelos desdobramentos que acarretam, na prática pedagógica, em sala de aula. Poucos professores mencionaram, como barreiras, suas atitudes frente à diferença; alguns as atribuem ao sistema, que nem lhes oferece os justos proventos, nem as condições necessárias para o trabalho na diversidade; também não foram poucos os que localizam as barreiras nas famílias.

Comentários

O que me ocorre, em primeiro lugar, é a necessidade dos professores localizarem, nos alunos, a origem das dificuldades de aprendizagem que manifestam na escola. De certo modo, torna-se mais cômodo admitir que são os "culpados", eximindo-se de maiores responsabilidades todos aqueles que participam de seu desenvolvimento e aprendizagem.

As famílias também são culpabilizadas, porque ausentes, desestruturadas,

iletradas ou, simplesmente porque, conforme dizem, não querem ajudar, entendendo que a aprendizagem de seus filhos é tarefa da escola.

Embora existam, de fato, muitas famílias que não participam - como seria desejável - há que reconhecer, em nossa cultura, que pouco as convidamos para participarem dos processos decisórios da escola. Geralmente são chamadas para contribuir, ou para ouvir reclamações sobre seus filhos.

Mesmo os poucos professores que revelaram suas dificuldades pessoais em lidar com as diferenças individuais mais significativas, argumentaram que não foram preparados para isso, pois em seus cursos de formação não examinaram o tema teoricamente, e muito menos, nas práticas de estagio.

Solidarizo-me com eles, pois tanto é verdade que pouco ou nada observaram, ouviram, analisaram ou praticaram a respeito, quanto é verdade que a formação recebida é, ainda, insuficiente para o trabalho na diversidade.

O negrito que usei justifica-se para levar os leitores a refletir que não se trata de trabalhar com a diferença natural existente entre as pessoas. O trabalho na diversidade requer, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula. Aprendemos a programá-las sob a hegemonia da normalidade, como se houvesse um aluno "padrão" que servisse de modelo aos demais. Entendo, portanto, porque os professores se sentem tão ameaçados e mais resistentes, quando encontram alunos com dificuldades de aprendizagem por diversas causas e manifestações e não sabem como lidar com elas.

A mudança de atitudes frente à diferença, com a conseqüente necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas é, a meu ver, uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento "de dentro para fora" e isto leva tempo.

Concordo que o sistema educacional também cria barreiras, porque nossos professores precisam trabalhar em mais de uma escola, devido aos baixos salários que recebem. As condições em que ensinam, também, não são das mais favoráveis o que os leva a se sentirem cansados e desmotivados.

Para que a educação inclusiva se concretize, na plenitude de sua proposta, é indispensável que sejam identificadas e removidas barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas. Não há necessidade de hierarquizá-las, na medida em que se inter-relacionam.

Dentre as barreiras que não foram assinaladas nas perguntas e comentários por mim arquivados, quero destacar as injustiças sociais e econômicas

ainda existentes em nosso país, causadoras de inúmeras barreiras, como a perversa desigualdade de oportunidades, principalmente para os alunos oriundos das camadas populares.

Relações entre as barreiras e a produção do fracasso escolar

Todas as questões que pude analisar referentes às relações entre as barreiras para a aprendizagem e a produção do fracasso escolar deixam claro que este pode ser considerado como conseqüência das barreiras existentes. No imaginário coletivo dos educadores o fracasso é produzido, predominantemente, por "culpa" do aluno que, segundo muitos: é pouco inteligente, com problemas de comportamento, defasado intelectualmente, é oriundo de famílias muito pobres, desajustadas, e sem exemplos domésticos a serem seguidos, como ideais de vida.

A bem da verdade, alguns dos professores admitiram, ainda que timidamente, que devem haver outras causas "fora" do aluno, mais importantes do que suas características intrínsecas.

Comentários

Encontrei, nas observações escritas ou verbais destes professores, uma chama de esperança do quanto podemos evoluir da escola que temos, elitista, produtora de fracasso, para a escola que queremos: uma escola libertária que desenvolva a plena cidadania de todos os seus alunos e que gere felicidade.

O fracasso escolar tem sido objeto de inúmeros estudos, pesquisas e publicações. É consenso entre os autores que pensam e lutam por uma escola democrática, o fato de que ainda desenvolvemos práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, centradas no professor, com pouca escuta e participação dos alunos. Embora planejadas com cuidado e desejo de acertar, elas não estão contribuindo para o êxito na aprendizagem e, juntamente com o tradicionalismo das políticas administrativas de nossas escolas, têm gerado o insucesso escolar, comprometendo a proposta da escola inclusiva.

As modernas teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento humanos têm nos apontado inúmeras estratégias que podem tornar a escola um espaço de convivência agradável, de construção de conhecimentos e de apropriação dos bens culturais da humanidade, de forma mais prazerosa. Não só para os alunos, como para todos os que trabalham nas, ou para as escolas, sejam os educadores, os funcionários administrativos, as famílias e a comunidade.

Atividades em grupo para os alunos, estímulo à pesquisa como estratégia

de aprendizagem, orientação aos familiares, programações para a formação continuada dos professores, estudos e trabalhos em equipe, objetivando-se a troca de informações e experiências, dentre outras, são algumas das sugestões para o enfrentamento do fracasso de nossas escolas. Concordo com Sanches e Romeu (1996) quando afirmam que

> o professor requer uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala e aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção desde processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos, como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura (p.62).

Certamente não estou desconsiderando que muitos alunos têm problemas intrínsecos, que também se constituem em barreiras para a aprendizagem, felizmente transponíveis com os recursos psicopedagógicos de que dispomos. Mas quero registrar que precisamos expandir nosso foco, desconcentrando-o do aluno apenas, para, numa concepção sócio-histórica, situá-lo e situar-nos, compreensivamente, reconhecendo todas as variáveis extrínsecas aos alunos e que os levam ao fracasso escolar.

Talvez, nesse particular, uma barreira seja a concepção que temos de sociedade e das funções da escola, num mundo marcado pela globalização, pelas regras do mercado econômico e a decorrente competitividade que produz mecanismos excludentes, nada democráticos.

A quem cabe remover barreiras no sistema educacional

Inúmeras foram as dúvidas quanto a quem cabe, no sistema educacional, a remoção de barreiras para a aprendizagem. Pelo teor das perguntas que colecionei, esperavam que eu identificasse e apontasse alguém ou algum grupo de responsáveis pela remoção das barreiras. Ficou evidente, pelas reações dos colegas, o quanto se sentiram desapontados quando eu afirmava que não poderia indicar pessoas, fossem determinados profissionais (como coordenadores, supervisores, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos...), fossem aqueles que ocupam cargos e funções com poder decisório porque trabalham no MEC, nas Secretarias de Educação ou, nas próprias escolas.

Na formulação das perguntas ou nos debates que se seguiam às minhas respostas ficou bem claro, ao meu entendimento, que os professores não se incluem, sempre, como possíveis responsáveis pela remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de seus alunos. Evidenciaram as barreiras que eles próprios enfrentam, justificando a necessidade que sentem de receber ajuda e apoio, dando a entender que esperam

"algo" do sistema educativo, de modo que possam enfrentar os obstáculos que experimentam.

Comentários

A resposta mais objetiva para essa questão seria: cabe a todos, desde o porteiro da escola até os que ocupam postos de chefia, nos altos escalões decisórios. Foi esta a mensagem que tentei transmitir, explicando que todos somos responsáveis tanto na prevenção primária, evitando-se que surjam as barreiras quanto em sua eliminação, o que requer trabalho de equipe, sem descaracterizar a vontade política dos gestores.

Mesmo com a sensação de desapontamento de alguns, também percebi, nas entrelinhas das perguntas, a enorme vontade que os professores têm de acertar, o que me deixa cheia de esperanças.

De modo geral, quando se tenta tirar o aluno "da berlinda" quem tem ocupado seu lugar, como réus, são os professores, acusados de negligência, de desinteresse, acomodação, despreparo, etc. E isso não me parece nem justo, nem procedente.

Como em qualquer profissão, há aqueles que, por inúmeras razões, se sentem infelizes no trabalho e deixam multo a desejar, no que fazem. Mas a maioria se esforça para oferecer o melhor que pode, por motivação e por idealismo profissional.

Algumas das estratégias utilizadas para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos são frutos das experiências e dos conhecimentos que o professor tem acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos e, muitas outras, devem-se à sua criatividade. Outros procedimentos decorrem das oportunidades que as escolas oferecem para que os

professores possam se reunir e discutir a prática pedagógica, “trocando figurinhas”.

Inúmeras vezes, participando de reunião com professores das escolas municipais do Rio de Janeiro, constatei o quanto esses encontros são necessários, inclusive para elevar a auto-estima dos professores. Quantas idéias surgiram no espaço dialógico da reunião e quantas sugestões foram apresentadas àqueles que se queixavam da aprendizagem de seus alunos e receberam depoimentos estimuladores dos colegas que relataram como haviam procedido em situações similares!

A barreira existente é a periodicidade desses encontros, geralmente mensais e nos quais se utiliza muito tempo para tratar de assuntos administrativos. O ideal seriam encontros semanais, especialmente voltados para a discussão da prática pedagógica, para estudos teóricos e para estimular a pesquisa em educação.

Acredito que o professor pode, em sala de aula, criar um clima agradável e favorável à aprendizagem e à participação de todos, tarefa que seria facilitada se não fossem tantos os alunos em turma. Esta,aliás, é uma queixa generalizada, pois 38 ou 40 alunos, como muitas vezes ocorre, representam um número que, certamente, dificulta o trabalho do professor, principalmente se ele usar procedimentos tradicionais, sem intensificar a adoção de atividades em grupo ou o desenvolvimento do currículo por projetos de trabalho, tal como sugerem Hernández e Montserrat (1998), dentre outras das propostas mais atuais.

A propósito de currículo, creio que cabe um breve comentário acerca das adaptações curriculares, tema muito polêmico, mas que tem sido defendido como uma possível remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de inúmeros alunos.

Nas já citadas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o capítulo 2, referente à operacionalização pelos sistemas de ensino apresenta, no seu tópico 4 (p.46 a 54), inúmeras referências à flexibilização e adaptações curriculares, bem como aos serviços de apoio pedagógico especializado.

Algumas barreiras podem ser identificadas em relação a estes dois aspectos. O tema da flexibilização curricular, tem provocado discussões acaloradas e inconclusivas, pelo equívoco de se supor que significa simplificar tanto o currículo, a ponto de prejudicar o desenvolvimento global do aluno.

No que tange ao apoio, indispensável aos aprendizes, a seus professores e às família, a barreira tem sido fazê-lo constar dos projetos político-pedagógicos das escolas, não apenas no texto, mas efetivamente funcionando em salas de recurso e/ou com a participação contínua de professores itinerantes, de intérpretes para a língua brasileira de sinais ou sob a forma de oferta educacional especializada, fora do espaço escolar, como as classes hospitalares e atendimento domiciliar.

Observe-se que as classes e escolas especiais também são indicadas nas Diretrizes, não mais como reduto ou depósito para “alunos - problemas”, mas

como um espaço público requerido por direito de cidadania daqueles aprendizes que demandem ajuda e apoio contínuos e permanentes[43].

Cabe, portanto, a todos nós em geral e ao poder público em particular, remover as inúmeras barreiras ainda existentes para garantirmos a todos

o acesso, ingresso e permanência com êxito nas nossas escolas, até a conclusão das diferences etapas do fluxo da escolarização do sistema brasileiro, respeitando-se os interesses e as peculiaridades de cada educando.

Quanto aos processos avaliativos

Em relação aos procedimentos avaliativos, de modo geral, os questionamentos giraram em torno do diagnóstico do caso e da importância do professor ter acesso ao laudo elaborado após exames médicos, e psicológicos, principalmente.

Também não foram poucas as perguntas sobre a avaliação do rendimento escolar e sobre os critérios de encaminhamento de alunos para as classes ou escolas especiais, sempre que os resultados por eles obtidos estivessem muito abaixo daqueles alcançados pelos colegas “normais”.

O teor das perguntas confirma a suposição, já comentada anteriormente, de que se tratam de alunos com deficiências, alunado da educação especial, portanto. Mesmo após a divulgação das Diretrizes e da nova abordagem que apresenta em relação aos critérios de classificação das dificuldades de aprendizagem, permanecem os preconceitos. Essa constatação leva-me a insistir na importância de ficarem mais esclarecidos os termos que constam do grupo I, já examinado no início deste capítulo, especialmente no que tange à identificação dos educandos aos quais se referem.

Comentários

O diagnóstico como prática que ainda é exercida com a finalidade de triagem do alunado, tem sido uma das mais sérias barreiras que temos enfrentado para a implementação da educação inclusiva. Embora esta proposta tenha como pressuposto básico que a escola é para todos, independentemente de quaisquer características pessoais e sociais dos alunos, ainda temos muito impregnado, em nossa cultura, que é importante diagnosticar.

Em outras palavras e a despeito de todos os esforços no sentido de mostrar a inconveniência de patologizar as dificuldades de aprendizagem ainda prevalece, para alguns, a errônea idéia de que o professor precisa conhecer a categoria das dificuldades à qual pertencem seus alunos. É como se a

[43] Segundo a Associação Americana para o estudo da Deficiência Mental (AAMD, 1992), a classificação dos apoios, segundo a intensidade e padrões apresenta-os como: intermitente/ ocasional; limitado a ambientes definidos e por tempo limitado; extensivo/regulares, sem tempo limitado e permanente/de longa duração.

classificação permitisse saber o melhor procedimento a *ser* utilizado para a remoção de barreiras, mas, na prática, tem funcionado como mais uma barreira- a provocada pelos estigmas.

Felizmente educadores que se dedicam aos estudos sobre avaliação têm produzido vasta e excelente literatura a respeito, na qual se evidencia

a importância de avaliar para se dispor de subsídios para o planejamento e para as mudanças que as escolas necessitam. Avaliar para transformar e não mais para rotular. E muito menos para colocar o aluno e apenas ele, como o seu foco.

Penso que ainda precisaremos de algum tempo para amadurecer essa nova ótica sobre os processos avaliativos, até entendermos que o mais importante avaliador é o próprio professor porque convive cotidianamente com os alunos, durante longos períodos, diferentemente do que ocorre nos gabinetes de diagnóstico, nos quais os profissionais trabalham em períodos curtos e descontextualizados do dia-a-dia escolar dos educandos.

Essa mesma argumentação serve para os procedimentos de aferição da aprendizagem. Se estou criticando a avaliação diagnóstica, rotuladora, usada para fins de triagem (é ou não é da educação especial?); do mesmo modo estou criticando a avaliação da aprendizagem como “medida” do que o aluno aprendeu, ou não.

Até que ponto são confiáveis seus resultados? E será justo avaliar a aprendizagem dos alunos como aferição, sem considerar as ações de todos os atores que participam do processo? E como avaliá-las para usar as análises em benefício da aprendizagem e da participação de todos?

Essas são algumas das barreiras que temos enfrentado no que diz respeito aos processos avaliativos. Certamente, precisaremos de algum tempo para que estes sejam mais discutidos e reinterpretados à luz da proposta de educação inclusiva.

Na verdade, “a avaliação torna-se inclusiva, na medida em que permite identificar necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores. Mas identificá-las, apenas não basta” (MEC/ SEESP, 2002, p. 13).

Concordo e afirmo que, para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação, a avaliação deve ser um processo compartilhado e desenvolvido, preferencialmente, na escola.

Esta tornar-se-á progressivamente mais inclusiva, na medida em que, além de acolher todos os alunos, se dispuser a, efetivamente, analisar as variáveis que representam barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos e com todos.

Retomo o início deste artigo para reafirmar que a expressão remover barreiras para a aprendizagem e para a participação é mais clara e fiel aos ideais da democratização da educação escolar de qualidade.

Independemente do *locus* das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação.

11

Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais, na transição para a proposta inclusiva[43]

Solicitações de assessoramento especializado às redes de educação que desejam desenvolver práticas inclusivas são muito freqüentes no Brasil e, creio, em todo o mundo. Trata-se de um movimento em busca de sistemas educacionais de qualidade para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo-se aqueles que são portadores de deficiência.

Profissionais que têm defendido a proposta de educação inclusiva ainda que com pontos de vista diferentes, uns mais radicais do que outros - têm sido convidados a compartilhar suas idéias, sentimentos e experiências, com equipes de Secretarias de Educação (Estaduais, Municipais), de escolas governamentais e não-governamentais, de universidades, dentre outras organizações educativas.

Tive o prazer de viver essa experiência em algumas redes brasileiras, localizadas em mais de um estado, o que tornou minhas vivências mais ricas, pois são enormes as diferenças sociais, políticas e econômicas entre cada uma das localidades nas quais atuei ou estou atuando.

Tenho aprendido bastante, lendo, trocando idéias com outros educadores, confirmando o pressuposto de que teorias fundamentam práticas que, por sua vez, geram ou ampliam as teorias existentes, numa incessante e dialética relação.

Na área da educação, o binômio teoria/prática assume proporções muito complexas, particularmente porque os professores sempre nos solicitam orientações práticas, verdadeiras receitas do como fazer, valorizando bem menos do que seria desejável, o embasamento teórico. Alegam urgência em aprender procedimentos que possam adotar, imediatamente, em sala de aula, para o que as sugestões em metodologia de ensino ganham prevalência, quando comparadas com reflexões teóricas ou com os resultados de investigações na área do ensino-aprendizagem[44].

Ao longo dessas experiências de assessoramento, pude identificar uma série de indicadores que apontam para os desafios que enfrentamos.
129

Por outro lado, também são sugestivos de estratégias de ação a serem implementadas junto às redes educacionais, nessa fase de transição para a proposta inclusiva, de modo a garantir e assegurar educação de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida.

Objetivando sistematizar minhas experiências e, principalmente, meu aprendizado, organizo este capítulo abordando os seguintes itens:

---

[43] Um texto contendo versão resumida deste trabalho, foi publicado, em maio de 2003, no N.º 7 da Revista Movimento, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, RJ.

[44] A prática da pesquisa como princípio científico e educativo que leve os professores a tornar a pesquisa “a maneira escolar e acadêmica própria de educar” (Demo, 1997) tem sido um grande desafio a ser enfrentado.

• Análise de dados obtidos em pesquisas com os professores das redes governamentais de ensino, onde tenho trabalhado[45].
• Dinâmica dos trabalhos durante o processo de assessoramento técnico às redes educacionais. Com quem trabalhar? Com que estratégias?
• Revisão conceitual: uma necessidade. Constitui-se em condição suficiente para o êxito da inclusão?
• As Diretrizes do MEC sua divulgação, interpretação e implementação. Basta dispor e conhecer as leis e recomendações de âmbito nacional ou internacional, para garantir a educação inclusiva?
• Algumas perspectivas ou... fabricando esperanças.

Análise de dados obtidos em pesquisas com os professores de redes governamentais de ensino, onde tenho trabalhado

A realização de pesquisas, colhendo opiniões de gestores e de educadores, além de visitas a algumas escolas, sempre contribuíram para a elaboração da proposta de trabalho que apresento às equipes da educação especial, das quais provêm os convites que já recebi.

Este é um aspecto que quero enfatizar: os que têm me procurado para o assessoramento são os grupos da educação especial que trabalham em Secretarias Municipais de Educação, órgãos centrais e responsáveis pela política de educação de sua localidade. Isso traduz, de um lado, um importante movimento da educação especial no Brasil, em busca de mudanças e, de outro lado, a necessidade da conquista dos outros grupos (educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos), que também trabalham nesses órgãos centrais, mas que, geralmente, não solicitam assessoramento para a educação inclusiva.

O que, à primeira vista poderia parecer animador - se não sentem necessidade desse tipo de assessoramento é porque dominam a proposta e

sabem o que devem fazer - infelizmente não é assim. Entendendo que a inclusão é um movimento para alunos com deficiência, pensam que o assessoramento técnico destina-se a quem “cuida” deles: o grupo da educação especial!

Segundo os objetivos que me moveram, posso classificar as pesquisas realizadas como descritivas, pois me permitiram conhecer, em relação à proposta inclusiva, as opiniões, atitudes e crenças da população de professores das diferentes redes municipais de educação.

De certo modo, os estudos também viabilizaram o estabelecimento de associações entre variáveis como: níveis de formação dos professores, sua idade e sexo em relação às atitudes mais ou menos favoráveis às mudanças no fazer pedagógico. Neste particular pude constatar que: (a) as professoras, bem mais numerosas entre nós (cerca de 95% dos informantes), são tanto mais receptivas a

[45] Destaco minhas experiências em São José dos Campos - SP; no município do Rio de Janeiro; RJ; em São Bernardo do Campo, SP e em Belford Roxo, RJ.

mudanças quanto mais jovens, e (b) nem sempre o nível de escolaridade está associado às atitudes de acolhimento às mudanças na prática pedagógica, em sala de aula.

Como técnica padronizada de coleta de dados, optei pelo uso de questionários elaborados por mim e apresentados a outros educadores que me ajudaram a analisar o instrumento, objetivando "validá-lo".

Disponho de respostas de professores da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e da educação de jovens e adultos, num total de cerca de 1000 (hum mil) informantes.

Sem pretender transformar este capítulo num relatório de pesquisas apresentarei, sucintamente, algumas das respostas obtidas porque: (a) elas nos permitem conhecer o que sentem e pensam os professores que, voluntariamente, quiseram participar; e (b) juntamente com as observações feitas nas escolas, as opiniões dos docentes foram indispensáveis para a consolidação dos planos de assessoramento.

Uma das questões do questionário diz respeito ao acolhimento às pessoas que procuram ou que trabalham nas escolas. Em torno de 60%, os professores opinaram que, em suas escolas, todos se sentem bem-vindos e justificaram suas respostas afirmando que há espaço para a expressão de idéias e sentimentos; que o ambiente das escolas é agradável, com respeito mútuo, afetividade e valorização do trabalho.

Os outros 40% afirmam que, em alguns casos, nem todos os alunos são bem vindos, seja porque apresentam dificuldades de aprendizagem, são procedentes de famílias desestruturadas ou manifestam condutas indisciplinares e agressividade. Em relação a professores e a outros funcionários, as respostas foram mais reticentes, predominantemente calcadas em simpatia & antipatia ou a traços de personalidade mais ou menos "fortes".

Uma outra questão diz respeito à relação que os professores estabelecem

entre as dificuldades de aprendizagem e a deficiência. Cerca de 91% dos que responderam a essa questão acreditam que nem todos os que apresentam dificuldades na aprendizagem são deficientes. Enriqueceram suas respostas procurando explicar as dificuldades de muitos alunos atribuindo-as: às desigualdades sociais que geram carências sócio-econômicas, à falta de estímulos, à estrutura e dinâmica de relacionamento das famílias e às diferenças individuais.

Chamou-me a atenção que apenas 9% dos informantes localizaram nas respostas educativas das escolas a "responsabilidade" pelas dificuldades desses alunos!

- Não menos curiosas e interessantes foram as respostas à indagação quanto às principais barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos identificadas pelos informantes. As mais mencionadas, em ordem crescente de escolhas foram: composição e dinâmica familiar cornprometidas; estrutura escolar inadequada com pouca oferta de apoio; elevado número de alunos por turma; metodologia didática inadequada; preconceitos em relação à deficiência; insuficiente capacitação dos profissionais; baixa auto-estima dos

alunos; falta de interesse e de motivação dos educandos e dificuldades que apresentam para a compreensão e assimilação dos conteúdos curriculares.

Uma vez mais o percentual de respostas que identificam as barreiras no fazer pedagógico das escolas foi, comparativamente, menor (em torno de 36%), pois, ou foram atribuídas às limitações do próprio aluno (42%), ou a fatores estruturais de suas famílias e da sociedade (12%) e que repercutem diretamente em seu desempenho acadêmico.

- Para remover tais barreiras as sugestões apresentadas, também em ordem crescente de escolhas foram: revisão da metodologia didática atualmente adotada; intensificação da relação família/escola; oferta de mais cursos para os professores; redução do número de alunos por turma; presença de outra professora em sala de aula; trabalho, separadamente, com os alunos com deficiência; aumento do número de professores especializados em cada escola e reestruturação do sistema educacional escolar.

As sugestões apresentadas foram categorizadas nas seguintes unidades de análise[46]: introdução de novas práticas na escola (40% das sugestões); ajuda aos alunos (33%) e ajuda aos professores na ressignificação de seu trabalho em sala de aula, sendo que esta foi a que obteve menor percentual de respostas - 27%.

Embora o maior percentual de sugestões diga respeito às mudanças

nas escolas, a análise qualitativa do conteúdo das respostas evidencia que as preocupações giram em torno de aspectos administrativos e organizacionais. Em outras palavras, as respostas ainda situam “fora” do fazer pedagógico do professor, a remoção das barreiras enfrentadas pelos alunos.

Em relação ao que pensam da educação inclusiva quase que, unanimemente, responderam a essa questão relacionando a inclusão à presença de alunos com deficiência nas classes regulares. Essa correlação justifica as opiniões que se seguem, segundo sua ordenação, desta vez, das mais freqüentes às que foram menos citadas: sentem-se despreparados para trabalhar com alunos deficientes em suas turmas; embora concordando que eles têm direito à escola opinam que, igualmente, têm direito a presença de especialistas que os atendam em classes especiais ou que ofereçam supervisão aos professores; consideram falta de respeito aos alunos e a seus professores incluí-los no ensino regular sem que as escolas sejam adaptadas para esse trabalho, seja em termos arquitetônicos profissionais ou atitudinais; alguns sentem-se inseguros, mas desejosos de enfrentar o desafio.

Por outro lado reconhecem vantagens na inclusão de deficientes, nos aspectos sociais (54%) e nos cognitivos (15%) na medida em que preconceitos serão eliminados, facilitar-se-á a integração social desses alunos, gerando solidariedade entre os colegas que se estimularão para ajudar na aprendizagem. Mesmo dentre os que identificam vantagens, cerca de 31 % dos professores mostram-se receptivos “desde que...” estejam atendidas algumas exigências, já, mencionadas, anteriormente.

[46] Utilizei a metodologia de análise de conteúdo apresentada por Bardin, citada na bibliografia.

Creio que essas respostas não oferecem muita diferença das que temos encontrado em outros países nos quais também e, lamentavelmente, existem pressões excludentes em educação. Tão pouco diferem dos resultados de pesquisas brasileiras similares: a inclusão, enquanto proposta educacional escolar, aparece associada, apenas, a pessoas com deficiência, tal como por inúmeras vezes mencionei. Elas são percebidas como tendo o direito à igualdade de oportunidades, em escolas adaptadas, desde a sua arquitetura sem barreiras físicas, até a organização das ajudas, nelas incluídas as classes especiais, a supervisão com especialistas, a redução do número de alunos por turma e a formação continuada dos professores.

Considero animadora a constatação de que os informantes entendem que alunos com dificuldades de aprendizagem não são, necessariamente, deficientes. Mas, há que considerar o paradoxo que encontrei na análise do conteúdo das respostas, pois tais alunos não são claramente mencionados. Quando o tema é inclusão, as referências aparecem, apenas, em relação aos alunos com deficiência, particularmente a mental.

Outro dado analisado e que confirma resultados obtidos em outras

pesquisas, é o considerar-se o aluno como locus dos problemas existentes, num mecanismo sutil de isentar o sistema educacional escolar e os educadores de suas responsabilidades políticas, sociais e pedagógicas. Não pretendo identificar culpados (se o aluno, a sociedade, o sistema, o educador ou a escola, individualmente), mas, crendo na visão holística, interativa de todos esses fatores, afirmo não ser justo atribuir responsabilidades somente ao aluno ou ao professor!

Em síntese, pareceu-me que os educadores consultados mostravam-se simpáticos à idéia da inclusão, ainda que tendo dela uma visão parcial, e apresentando algumas condições para aceitar alunos com deficiência em sala de aula.

Os dados obtidos nos questionários aplicados em cada município a as observações nas escolas foram analisados, em conjunto com a equipe da educação especial, permitindo-nos aprimorar o plano de assessoramento, adequando-o às peculiaridades de cada uma das Secretarias de Educação.

O que aprendi analisando as respostas dos colegas educadores têm me servido para as novas propostas de assessoramento que recebo.

Dinâmica dos trabalhos durante o processo de assessoramento técnico às redes educacionais. Com quem trabalhar? Com que estratégias?

Em geral, ficou decidido que o plano de trabalho deveria envolver palestras para os professores, visitas e observações nas escolas; reuniões com a equipe da educação especial e do ensino regular; estudos teóricos, discussão de casos e análise da base legal brasileira.

Minhas visitas aos municípios mais distantes eram de dois dias seguidos por mês e de um dia no mês, para os municípios do Estado do Rio de Janeiro, onde resido. Pouco tempo, certamente, mas o máximo possível, segundo a disponibilidade de cada Secretaria.

Por decisão de algumas das chefias, nos primeiros encontros de assessoramento, um ou dois representantes da educação regular, um ou dois da educação especial e eu visitávamos as turmas das escolas onde haviam alunos com deficiência matriculados e freqüentando as aulas. A seguir, na Secretaria e com a equipe da educação especial apenas, analisávamos criticamente nossas observações que, sempre, recaíam no tradicionalismo da prática pedagógica em sala de aula: os alunos enfileirados, quadros de giz repletos de tarefas, a maioria desprovida de significado para os alunos e os que apresentam deficiência ocupando os lugares mais próximos à mesa da professora, de certo modo segregados.
134

De imediato o grupo concordou comigo que a presença das companheiras do ensino regular era indispensável, tanto na observação nas escolas, quanto nas análises que fazíamos depois, em busca de alternativas para melhorar a qualidade das respostas educativas oferecidas. Houve alguma resistência inicial das colegas do ensino regular, pois supunham que eu estaria oferecendo orientações somente para o trabalho com os alunos com deficiências “incluídos”, para o que bastaria estar dialogando, apenas, com os “especialistas”.

Mas à medida que: (a) analisávamos a filosofia da proposta de educação inclusiva; (b) discutíamos textos de autores nacionais e internacionais; (c) examinávamos alguns dados estatísticos da realidade educacional brasileira, identificando os excluídos - foi possível mudar a concepção das educadoras que trabalham nas secretarias em relação aos sujeitos da inclusão e à extensão da proposta, em termos de construção da cidadania de todos os alunos.

As reuniões de trabalho passaram a integrar os representantes do ensino regular e da educação especial, sem a indesejável fragmentação do sistema que se dicotomiza em opostos: educação especial ou ensino regular.

Procuramos evoluir na nossa matriz de pensamento substituindo o pensar a contradição, para pensar por contradição. É que, como afirma Saviani (1980) nós nos acostumamos a raciocinar usando alternativas exclusivas (ou isto ou aquilo), quando a realidade não é sim ou não. Ela é sim e não!

E, nesse particular, descobrimos que a mais perigosa contradição está na segmentação interna existente nas próprias secretarias e que leva os educadores a se situarem funcional e profissionalmente ou no ensino regular, ou na educação especial.

Creio que a inclusão deve começar no próprio órgão gestor, integrando seus grupos numa grande equipe de educadores, preocupados em discutir aprendizagem, desenvolvimento, neurociência, prática pedagógica, fundamentos axiológicos da educação, dentre outros temas igualmente importantes, para o sucesso e felicidade na escola, de qualquer aluno, independentemente da série ou do ciclo escolar que esteja freqüentando, bem como de suas condições financeiras ou de suas características orgânicas, étnicas, religiosas ou de gênero.

Trabalhar com toda a equipe representou uma conquista que nos permitiu avançar, apesar das resistências, inclusive as da equipe da educação especial. Algumas das companheiras desse grupo mostravam-se preocupadas com o que

denominam “despreparo” e com os preconceitos de suas colegas do ensino regular, sugerindo que trabalhássemos sem elas.
135

Esta proposta, muito comum, foi objeto de reflexões, levando-nos a perceber mecanismos excludentes em nossas próprias atitudes, embora sejamos defensores da inclusão.

Decidimos, em um dos municípios, que as visitas e as observações nas turmas, deveriam ser seguidas de reuniões, na própria escola e das quais participassem: as professoras das classes observadas, a coordenadora pedagógica, a direção e os representantes da Secretaria de Educação.

Outra medida adotada, muito oportuna, aliás, foi a de elaborar e me encaminhar, com antecedência, uma breve descrição da escola e das classes a serem observadas. Essa estratégia levou todas as equipes a trabalharem juntas, discutindo casos, visitando as escolas para me enviar um relatório, com ênfase nas situações, a serem observadas e, posteriormente, discutidas.

Felizmente o grupo passou a escolher outras turmas sem serem, sempre, aquelas nas quais há alunos com deficiência.

Considero que as experiências vividas foram muito proveitosas, particularmente para a equipe técnica da Secretaria que passou a exercitar a prática do trabalho conjunto, integrando esforços e descobrindo soluções, independentemente das possíveis sugestões que eu apresentasse.

Segundo depoimentos recebidos das colegas, não tem sido um trabalho fácil, em nenhuma das redes que tenho assessorado. Ainda ocorrem muitas resistências que se evidenciam desde o remarcar dos encontros entre as equipes, até as dificuldades em aceitar as sugestões do grupo da educação especial, quando se trata de interferir na prática pedagógica, em sala de aula do ensino regular.

No Município do Rio de Janeiro, as atividades desenvolvidas durante a execução do Projeto: Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas Sustentáveis”[48] centraram-se, predominantemente, nas escolas. Fazíamos reuniões mensais com todas as professoras, direção e coordenação pedagógica e, nelas, estudávamos temas propostos pelo grupo, além de discutirmos casos.

Esta metodologia parece-me das mais efetivas, pois se instalou um processo de encontros permanentes, permitindo-nos trabalhar aspectos teóricos e atitudinais frente à diversidade. Ideal seria reunir os grupos, semanalmente, para analisar a escola que têm e a escola que desejam.

Evidentemente esses encontros com professores, nas escolas, não exclui a necessidade das reuniões a nível central, seja para discutir dados
136

[48] Trata-se de uma pesquisa participante realizada em quatro países com apoio da UNESCO. No Brasil a coordenação dos trabalhos ficou com a Dra. Mônica Pereira dos Santos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

colhidos em observações no campo, seja para estudar textos teóricos ou documentos legais.

Sem a vontade política dos que concentram poder e autoridade, o processo de mudanças torna-se bem mais problemático. E os trabalhos com as equipes da Secretaria também nos levava a decidir sobre as providências político-administrativas necessárias para tornar os sistemas educativos mais inclusivos.

Estou convencida de que, na fase de transição para o novo paradigma, o eixo vertebrado das mudanças está nas atitudes dos educadores frente às diferenças e na conscientização da força social de seu papel, para as práticas de significação dos conteúdos curriculares e para a leitura critica do mundo.

Havendo atitudes proativas com acolhimento e compromisso, o aspecto desiderativo será uma verdadeira alavanca para melhorar as dimensões culturais, políticas e práticas[49] de nossas escolas, tornando-as verdadeiramente de boa qualidade para todos. Isto é, escolas inclusivas para todos e com todos, capazes de promover a integração e de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aprendiz.

As “palestras sobre inclusão foram sempre muito concorridas, os professores mostrando-se bastante interessados, perguntando muito, principalmente sobre o como fazer em sala para resolver este ou aquela situação problemática, pontual. A grande motivação, como já citei, foram as sugestões práticas, com visíveis frustrações a cada explicação de que não dispomos de modelos prontos...

Palestras geram encontros e muitos esclarecimentos necessários, mas são insuficientes para a mudança de atitudes frente à diferença e, principalmente, para a ressignificação do papel do professor que, em vez de ser profissional do ensino, deve assumir-se como profissional da aprendizagem e com enorme responsabilidade social e política.

O mundo em que vivemos exige que os educadores desempenhem papéis que vão muito além de transmitir conhecimentos e cultura. Assim, nesta fase de evolução histórica de paradigmas, não podemos nos limitar a repensar a educação especial, como se sua inexistência pudesse solucionar

todos os problemas das escolas. A proposta inclusiva requer outro tipo de mudanças, muito mais amplas, envolvendo a educação como um todo.

Pelo teor das perguntas e dos comentários apresentados pelos diversos professores, ao final das palestras, ficou evidente a confusão conceitual existente em torno da inclusão, da integração e de expressões já consagradas como “necessidades educacionais especiais”.

---

[49] Essas três dimensões, já comentadas anteriormente, são apresentadas no Index para a inclusão, que se constitui num conjunto de materiais para analisar e implementar prioridades a serem desenvolvidas nas escolas, em cada uma das dimensões citadas. O Index foi desenvolvido, inicialmente, na Inglaterra (Booth & Ainscow,2000) e está sendo usado em outros países que o adaptam às suas características.

Revisão conceitual: uma necessidade. Constitui-se em condição suficiente para o êxito da inclusão?

De imediato e com base na avaliação dos trabalhos de assessoria que tenho oferecido, afirmo que rever termos, examiná-los em diversos textos de diferentes contextos, constitui-se como necessidade, pois a base teórica do que fazemos é da maior importância, pela competência técnica que nos oferece. No entanto, penso tratar-se de condição necessária embora não seja suficiente para o êxito da inclusão que exige, também, competência política.

Como já comentei anteriormente, considero o aspecto atitudinal como o que realmente acarreta mudanças duradouras e consistentes. E atitudes não se modificam num estalar de dedos. Decorrem de um longo processo, geralmente sofrido e com obstáculos afetivos e cognitivos a serem superados.

Sendo o conhecimento um dos componentes das atitudes humanas vale a pena, para ampliá-lo, estudar e analisar conceitos, contribuindo para que nossas disposições favoráveis ou desfavoráveis frente a fatos e a fenômenos, não sejam impulsivas e passionais e, sim, teoricamente fundamentadas.

Assim, revendo alguns dos conceitos que têm gerado polêmica, aprendi que os termos de uma língua, quando muito utilizados por determinado grupo de profissionais, acabam sendo impregnados do viés técnico de quem os utiliza.

Como no Brasil (e quiçá em vários outros países) foram os que trabalham com educação especial que iniciaram a discussão sobre inclusão, ela ficou associada a parte de seu alunado, particularmente aos portadores de deficiência mental, sensorial, múltipla ou àqueles que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, genéticas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves. Observe-se que não se discute a inclusão de superdotados...

Estudos realizados sobre a construção do imaginário permitem compreender a relação acima referida. Parafraseando Malrieu (1996) “é oportuno

evocar, aqui, a filosofia associacionista, que encara a imaginação como uma forma de ligar as coisas ao eu”(p. 10).

Nessa afirmativa estão implícitas outras, segundo as quais as criações da imaginação retiram os elementos que as compõem das experiências perceptivas do sujeito, que se deixa levar por suas impressões e por opiniões de terceiros, desenvolvendo falsas representações da realidade.

Segundo o mesmo autor (op.cit), assim se criam os imaginários coletivos, a partir de mitos que estão impregnados no imaginário individual. As referências aos fatos e fenômenos do mundo são ligadas a cada “eu” no qual se formam as imagens, nem sempre condizentes com o “real”. No caso da relação entre inclusão e pessoas com deficiência, considerando-se que

a) a palavra deficiência é dotada de uma pluralidade de sentidos mantendo-se, em todos eles, a imagem da diferença;

b) o conceito de diferença que consta do dicionário mais consultado na língua portuguesa do Brasil[50], relaciona-a ao conceito matemático de resto ou de pertinência a um conjunto e não a quaisquer outros;

c) historicamente, a trajetória de vida dessas pessoas está marcada pelas práticas segregativas e por mecanismos excludentes, particularmente na educação escolar;

d) as lutas pela integração dessas pessoas têm sido alimentadas por seus familiares, educadores especializados e, felizmente agora, por elas próprias;

e) vivemos num mundo no qual o processo de globalização, as idéias néo-liberais e as regras do mercado têm estimulado os processos competitivos entre países e entre pessoas, colocando muitos grupos em situação de desvantagem;

f) temos sido nós, os que trabalhamos na educação especial que enfatizamos o sentido e o significado da universalização da educação (mensagem de Jomtien, 1990, e reforçada em Salamanca, 1994);

parece-me que a associação manifesta pelos professores obedece a estereótipos sociais muito estruturados e, de certo modo, reforçados ainda que involuntariamente, por nós mesmos...

Todos os considerandos acima apresentados servem para confirmar que já está consagrado, no imaginário coletivo: o mito de que pessoas com deficiência apresentam diferenças - entendidas como qualidades negativas - tão marcantes e significativas porque relacionadas como ao que lhes

falta, que tais pessoas exigem atenções diferenciadas, em espaços próprios e específicos, nos quais devem trabalhar especialistas, apenas.

Essa concepção, no caso da escola, faz acreditar que alunos com deficiência devem ser atendidos por profissionais competentes e altamente qualificados e que, antes de mais nada, são pessoas generosas, com alto grau de solidariedade humana.

Os aspectos patológicos, resquícios do modelo clínico de seu atendimento, ainda exercem muita influência, gerando-se a crença de que essas pessoas necessitam de atenções de profissionais especializados, como condição indispensável à sua freqüência à escola. Como, face à demanda, há uma enorme carência desses profissionais em âmbito de governo, compreende-se as resistências existentes por parte dos professores que se sentem despreparados, além de considerarem que as redes escolares também o estão.

Todos esses fatores induzem à representação social em tomo da deficiência como manifestações da diferença por razões patológicas. E todos os movimentos em prol dos seus direitos e que levem à defesa de sua presença na escola e na sociedade são concebidos como exclusivos para esse grupo.

Desfazer esse núcleo das representações que estão no imaginário individual e coletivo é, a meu ver, uma das tarefas iniciais, levando os educadores em geral, a entender que a proposta de educação inclusiva diz respeito a todos

[50] Dicionário Aurélio.

os que, por diversas razões, têm sido excluídos, abandonando precocemente a educação escolar.

Precisamos deixar bem claro que o “conceito de escola inclusiva está ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que haja lugar para todas as diferenças individuais, inclusive para aquelas associadas a alguma deficiência” (Blanco, 1998).

Além do conceito de inclusão escolar que gostaríamos de encontrar no vocabulário de todos os educadores e não só os da educação especial, outro conceito que tem gerado polêmicas é o da integração.

Assim é porque alguns educadores e outros que, mesmo sem serem professores têm trabalhado pela inclusão educacional escolar, têm criticado as práticas que são desenvolvidas segundo o paradigma da integração.

Sei que se tratam de termos diferentes e que, a partir da década de 60 os movimentos pela integração estiveram centrados nos direitos das pessoas com deficiência, enquanto que a proposta inclusiva é bem mais abrangente, garantindo a quaisquer aprendizes a oportunidade de estudarem juntos nas escolas de suas comunidades, sem preconceitos e sem prévia triagem. Mesmo com esse entendimento, quero tecer mais algumas considerações a respeito, sempre preocupada com a construção dos imaginários...

Na psicologia social, na sociologia, dentre outras áreas do saber

organizado como campo de conhecimentos, o termo integração traduz-se como relações entre, ou relações com.

Uma vez mais consultando o dicionário, fonte de informações coletivas e de construção de imaginários, encontramos que o conceito de integração contém as desejáveis práticas de participação, de interações que desejamos ver concretizadas nas escolas inclusivas.

Assim sendo, tenho procurado esclarecer que defender a educação inclusiva não se traduz como uma “acusação” aos movimentos pela integração. O processe é histórico sendo que as diferenças existentes na proposta inclusiva, mais dizem respeito aos sujeitos a serem incluídos e à melhoria das respostas educativas das escolas. Em vez de ser o aluno que se adapta às exigências dos sistemas, estes é que devem se aperfeiçoar para satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno.

Essas premissas, porém, não eliminam a necessidade de promovermos a integração entre todos os alunos, levando-os a se sentirem parte do grupo, contributivamente.

Com satisfação constato que, em outros países, como no Chile ou na Espanha, dentre outros de língua espanhola, o termo integração continua muito utilizado em seu sentido psicossocial. Costumo usar esses exemplos para neutralizar, em parte, as críticas à integração, sem os devidos esclarecimentos ao que se está criticando...

Já tive o desprazer, numa das turmas que visitei, de ouvir sua professora dizer que haviam alunos com deficiência incluídos em sua sala, contra sua vontade. Devido a isso eles estavam inseridos, colocados lá, mas constituíam um grupo à parte, segregados na inclusão!

Estou convencida, portanto, que precisamos trabalhar pela remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. Desejamos escolas cujas salas de aula - nas quais a inclusão com integração vai se efetivar - sejam espaços prazerosos de aprendizagens significativas para todos e com todos.

Finalizando esse item de minhas reflexões, tecerei alguns comentários acerca das necessidades educacionais especiais, expressão muito usada entre nós e que se consagrou no vocabulário internacional, após o Relatório Warnock, em 1978[51] como já mencionei em capitulo anterior.

Entre nós, essa é uma expressão que tem sido problematizada porque, de início, esteve associada a alunos com deficiência apenas e agora,

após tantos e tantos debates, aplica-se a outros alunos. Indaga-se, com propriedade: quem nunca teve ou terá necessidades educacionais especiais?

Se, por um lado, essa mudança de enfoque deve ser considerada como positiva porque expande o leque das reflexões para considerar as necessidades de todos os alunos, por outro lado, tem reforçado a idéia de que as necessidades são dos alunos e decorrentes, exclusivamente, de suas características pessoais.

Precisamos deslocar o eixo da análise levando-o para as respostas educativas das escolas, seja pelos recursos que deve oferecer, seja pela rede de ajuda e apoio que precisa organizar e manter.

Como bem afirma Manjón (1995) “uma necessidade educativa se descreve em termos daquilo que é essencial para a consecução dos objetivos da educação...” Trata-se de uma forma de dizer que, para atingir os fins da educação, os alunos precisam dispor de determinadas ajudas pedagógicas ou de serviços.

Estamos caminhando nessa direção, o que não é tarefa fácil em curto prazo, pois envolve um substrato ideológico que transita desde as convicções liberais até as compreensivas ou inclusivas (Marchesi, 1998).

Um último aspecto na análise da expressão diz respeito à sua interpretação à luz da Declaração Mundial de Educação para Todos, Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Tenho questionado, em meu trabalho de assessoramento, o que os educadores entendem por necessidades básicas de aprendizagem e, tal como consta do documento de Jomtien, elas são referidas à leitura, escrita e cálculo.

Certamente o domínio dessas habilidades é condicionante dos avanços da apropriação e da construção de conhecimentos e da cultura. Mas, penso que, quando se trata de examinar a qualidade das respostas educativas das escolas em busca da educação de melhor qualidade para todos e com todos, a questão deve avançar para outro enfoque.

Além das necessidades básicas de aprendizagem (mais afetas aos conteúdos a serem apropriados pelos alunos) há que discutir as necessidades básicas para a aprendizagem. Não se trata de substituir conectivos verbais e sim

[51] O relatório Warnock foi resultado de um longo estudo realizado na Inglaterra sob a coordenação de Mary Warnock, atendendo a solicitação do Ministério da Educação. Foi publicado e divulgado em 1978.

de examinar todas as variáveis implícitas na tríade do dia-a-dia das salas de aula: professor/aluno/conteúdos da aprendizagem.

O exame das relações que se estabelecem nessa tríade deve ocorrer numa moldura afetiva, pois os aspectos emocionais exercem profunda influência na motivação de alunos e professores, em suas auto-estimas e no teor de solidariedade que permeia as relações interpessoais.

Tenho analisado esses e outros conceitos durante o assessoramento. Percebo que vamos conseguindo avanços que se refletem na prática pedagógica
142

Talvez eu desejasse que o processo fosse mais rápido e numa direção sempre ascendente. Infelizmente não é assim, apesar dos esforços. Certamente tudo isso faz parte de um processo, cujo ponto de partida talvez seja **o** desfazer concepções já muito enraizadas.

Os documentos legais, de cunho mandatório, nem sempre contribuem, pois geram reações de defesa como as que costumamos apresentar a tudo o que nos é imposto e vem "de cima para baixo".

Vivi essa afirmativa no trabalho com os professores e gestores, particularmente durante as análises das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento originado no Conselho Nacional de Educação e promulgado como Decreto, pelo Sr. Ministro da Educação, em outubro de 2001, igualmente comentadas em capitulo anterior e retomadas neste, como parte de minhas experiências de assessoramento.

As Diretrizes do MEC sua divulgação, interpretação e implementação. Basta dispor e conhecer as leis e recomendações de âmbito nacional ou internacional, para garantir a educação inclusiva?

Um novo documento era muito esperado por todos, principalmente porque a Política Nacional de Educação Especial coordenada pelo MEC data de maio de 1994, sendo, portanto, anterior à Declaração de Salamanca, e à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996. Precisávamos atualizar princípios e recomendações tal como consta da Resolução CNE/CEB N 2 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes. Ela tem 22 artigos que tratam do conceito de educação especial, da caracterização de seu alunado, de sua identificação, das modalidades de atendimento educacional escolar, dos serviços de apoio especializado, da formação de professores dentre outros temas que constam das agendas de discussão em torno da inclusão.

O processo de redação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (incluindo-se o Parecer CNE/CEB n° 17[52] e a Resolução n°2, também da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) foi muito complexo e demorado. Quando o texto do Parecer veio a público, muitas

[52] O texto do Parecer está organizado em dois grandes blocos: o primeiro referente à organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e o segundo referente à operacionalização do atendimento pelos sistemas de ensino.

pessoas que haviam participado das discussões iniciais já tinham sido substituídas, na rotatividade imposta por injunções políticas.
143

A descontinuidade administrativa tem sido um enorme obstáculo, principalmente porque os que chegam ao poder, quando pertencentes a grupos de oposição, decidem mudar tudo. Esse não é um fenômeno do nosso país, apenas; tenho certeza que é comum a outras culturas, também.

Em minhas visitas de assessoramento, examinamos o texto das Diretrizes, com o grupo da educação especial e, posteriormente, com os gestores da Secretaria. Foram debates muito significativos nos quais pude constatar os desafios a serem enfrentados, principalmente porque ainda não conseguimos superar a visão dicotomizada regular & especial.

Ficou bem claro para mim, em todas as Secretarias onde estudamos o documento, que as chefias dos Departamentos de Educação atribuíam a responsabilidade das medidas a serem implantadas e implementadas ao sempre pequeno grupo da educação especial e que atua a nível central.

Apesar da concordância de que a educação inclusiva é uma proposta democrática para fazer frente à exclusão de milhares de alunos, nem todas as redes conseguiram, ainda, sair do discurso para assumir, na prática, a execução das ações, enquanto sistema educacional, sem o "sobrenome" especial ou regular.

Não pretendo alongar mais este texto sendo detalhista no relato das discussões que travei. Darei ênfase a alguns dos artigos da Resolução n° *2* CNE/CEB, os que geraram maior aprofundamento de análise.

O conceito de educação especial é apresentado como:

> Processo educacional definido numa proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir[53] os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Art.3)[54].

144

[53] Apoiar significa prestar auxilio ao professor e ao aluno, tanto nas classes comuns, como em salas de recursos; complementar diz respeito no currículo para viabilizar o acesso a base nacional comum; suplementar significa aprofundar ou enriquecer a base nacional comum; substituir compreende o atendimento educacional especializado em classes e escolas especiais, em classes hospitalares e em atendimento domiciliar.

[54] Este conceito consta no capitulo 5 deste livro. Eu o reapresento, considerando que o leitor (a) pode ter escolhido este texto como sua leitura inicial.

Essa concepção de educação especial foi muito bem aceita pelos professores que têm trabalhado com alunos deficientes e superdotados, principalmente porque, segundo o entendimento da maioria, preserva-se o atendimento especializado para alguns casos, os mais comprometidos.

Do ponto de vista da organização dos serviços e recursos, a questão que tem sido debatida diz respeito a quem cabe a iniciativa e o financiamento das ações: se à, educação especial ou ao ensino regular.

Como as ações de apoio, complementação e suplementação destinam-se a alunos matriculados em classes comuns e como, geralmente, os recursos financeiros da educação especial são muito escassos, seus gestores têm solicitado que os gastos correspondentes saiam dos recursos do ensino regular.

Essa é uma questão ainda em aberto e que traduz a lamentável fragmentação existente (de idéias, ideais e recursos financeiros) para a implementação da educação inclusiva.

O Art.5 também tem propiciado interessantes discussões nas Secretarias de Educação onde tenho trabalhado. Nele estão identificados os educandos com necessidades educacionais especiais sendo aqueles que durante o processo educacional apresentarem:

> 1 - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a)aquelas não vinculadas a uma causa orgânica especifica;
> b)aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III- altas habilidades/superdotação, grande dificuldade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Art.5).

Reitero as observações que já constam de capítulo anterior, ficando evidente a pretensão do Conselho Nacional de Educação de sinalizar que nem todos os educandos com necessidades educacionais especiais são os portadores de deficiência. Porém, em algumas das Secretarias, a interpretação desse artigo que expandiu o alunado a ser atendido pela educação especial, incluindo-se aqueles que apresentam dislexias, discalculias, disgrafias... mas que não devem ser considerados portadores de deficiência, gerou mais carga de trabalho ao grupo da educação especial, até mesmo pela pouca experiência acumulada com esses alunos.

Certamente esses estudantes também apresentam dificuldades de aprendizagem e, como quaisquer outros têm direito à educação de qualidade na escola de seu bairro. A polêmica que se instalou se deve à falsa

idéia de que são alunos deficientes e, como tal, da educação especial em vez de serem considerados, simplesmente, como alunos da escola X que pertence à

Secretaria Y. São indivíduos que, como qualquer aprendiz, também fazem jus a respostas educativas de melhor qualidade.

Tenho procurado examinar esses aspectos tentando, inclusive, deslocar o sentido das necessidades educacionais do aluno para discuti-las também em relação às escolas e aos sistemas educativos.

O Art. 6 diz respeito à avaliação para a identificação do alunado. Apesar de todo o trabalho que tem sido desenvolvido em prol da avaliação dinâmica, no processo de ensino e aprendizagem, ainda precisamos trabalhar muito para descaracterizar a avaliação como triagem, porque rotula e estigmatiza.

Alguns dos técnicos da educação especial têm apresentado maiores resistências em sair dos gabinetes onde aplicam testes, para atuarem nas escolas, junto aos alunos e a toda a comunidade acadêmica. Considero este aspecto como outra barreira a ser enfrentada, levando-nos a evoluir da avaliação clínica para os processos de avaliação dinâmica e contextualizada.

Quanto às modalidades de atendimento educacional, são objeto de mais de um artigo da Resolução, o mesmo ocorrendo com a organização do apoio, que envolve: as salas de recursos, materiais e equipamentos adequados, a flexibilização da temporalidade do ano letivo e as adaptações curriculares.

Do Art.9 consta que as classes especiais podem ser criadas, extraordinariamente, para

> atendimento em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.
>
> I- Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações e, quando necessário, atividades de vida autônoma e social, no turno inverso.
>
> 2 - A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir, conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Esse artigo tem desencadeado muitas discussões, principalmente porque no Art. 7 afirma-se que “o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica”.

A compatibilização desses dois artigos levou uma das redes em que trabalhei a realizar, em 2002, a matrícula no ensino regular, de alunos com deficiência que ingressavam na escola pela primeira vez, bem como daqueles que já eram da educação especial.

Essa providência gerou uma série de críticas dos professores, gestores e familiares dos alunos. E, como o número dos matriculados excedeu às expectativas, houve, também, problemas administrativos internos, na própria Secretaria.

Talvez necessitássemos de um período maior para discussão das medidas, pois, como se sabe, determinações superiores tornam-se indesejáveis, quando a comunidade acadêmica não se sente envolvida no processo decisório, tal como ocorreu.

Para atenuar as resistências e melhor conhecer os alunos, decidimos levar os professores a utilizarem um instrumento de observação, durante um mês, no mínimo. Desse instrumento constavam questões referentes ao trabalho do professor em sala de aula, bem como sobre a as habilidades adaptativas dos alunos com necessidades educacionais especiais, recém matriculados.

Nossa expectativa era a de que o professor fosse estimulado a observar cada um desses alunos, avaliando os progressos que conseguem quando comparados a eles mesmos. Esperávamos, também, motivá-los a rever sua prática no dia-a-dia da sala de aula.

Embora, teoricamente, a proposta possa ser considerada louvável e adequada, não "funcionou" na prática, uma vez mais, pela falta de tempo para dialogar com os professores, colhendo suas sugestões e esclarecendo suas dúvidas quanto ao trabalho pedagógico na diversidade.

Finalizando a análise da Resolução, algumas palavras sobre a formação de professores, assunto sempre oportuno e urgente.

Segundo esse documento oficial, os professores podem ser "capacitados" ou "especializados em educação especial"; aqueles com formação em nível médio ou superior em cujos cursos "foram incluídos conteúdos sobre educação especial..." que os capacitam ao trabalho nas classes *comuns.* Quanto aos professores especializados, devem ter licenciatura em educação especial ou em alguma de suas áreas, desenvolvendo competências para as práticas alternativas e para todos os procedimentos didático-pedagógicos necessários para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

São providências para médio e longo prazos, porque as formações inicial e a continuada requerem tempo, não só para a transmissão de conteúdos como, e basicamente, para a realização de estágios e modificação de crenças, valores e atitudes.

Retomando a indagação referente ao conhecimento das leis e recomendações oficiais, segundo minhas experiências, embora seja muito importante e indispensável conhecê-los para garantir a educação inclusiva, isso não basta.

Insisto que o eixo da transição está na mudança de atitudes frente à diversidade deixando de ser considerada como entrave, para ser entendida como uma riqueza, um auxílio ao trabalho docente. Para isso precisamos viver o processo com firmeza e com brandura, sem providências rígidas e autoritárias.

Algumas perspectivas ou... fabricando esperanças

Nem sempre colhemos os frutos de nossos trabalhos no tempo esperado. A persistência e a temperança são virtudes que tenho aprendido a desenvolver e que desejo aos companheiros que lerem este trabalho.

Creio que conseguiremos o **entendimento dos educadores de que as políticas educacionais são políticas sociais, dissociando-as de uma visão assistencialista** e **paternalista.** Nas áreas de atenção às pessoas com deficiência tem sido assim, gerando-se equívocos teóricos e político-administrativos muito prejudiciais a tais pessoas para as quais tem-se pretendido estimular efetivas ações de governo, visando a sanar as desigualdades e injustiças de que têm sido vítimas.

Assim, como uma das primeiras esperanças, menciono a expansão do debate sobre a educação inclusiva em contextos teóricos mais amplos, evitando-se as limitações impostas por interpretações unilaterais. Também espero e desejo que as discussões não girem em torno da busca de ”culpados”. Considero indispensável situá-las no contexto macroestrutural da sociedade capitalista moderna e nos efeitos correlatos da globalização. Com essas perspectivas estaremos em condição de relacionar a política educacional com as demais políticas sociais, bem como de entender a proposta da educação inclusiva como movimento em prol da democratização da escola e de seu importante papel no exercício da cidadania de todos os seus alunos, sem depender, exclusivamente, da indústria cultural.

Outra perspectiva (ou esperança) é a de manter o espírito de luta e de determinação, pois as políticas sociais e, dentre estas, a educacional

> se desdobram em “movimentos dialéticos” com efeitos não-programáveis, que muitas vezes produzem o reverso do originalmente intencionado. Somente admitindo essa dialética intrínseca ao Estado e as suas políticas sociais é que podem ser elucidados fatos e processos que de outra forma permaneceriam intransparentes ou seriam mal compreendidos. O desenvolvimento não-linear,

> com avanços e retrocessos, desvios e contradições, é comumente a trajetória percorrida por uma política social (Freitag, 1987, p.31).

Muitas vezes precisei lembrar a mim mesma que os avanços e retrocessos fazem parte da caminhada; que não representam falhas das pessoas envolvidas, nem traduzem, sistematicamente, má-vontade. Mudança é processo, lento e sofrido.

Outra esperança é a de que os sistemas educacionais revejam sua setorialização, na medida em que tem gerado fragmentações nos processos decisórios e na alocação de recursos. Entendo a necessidade de grupos diferenciados para a educação infantil, para o ensino fundamental, médio e o superior, sem que precisem trabalhar, sempre, como equipes isoladas, disputando espaços e recursos de toda a ordem. Afinal, todos são educadores, trabalham movidos pelas mesmas finalidades e objetivos e devem compartilhar suas experiências, dúvidas e conquistas.

Maior conscientização acerca do significado da diversidade em educação, evitando-se o risco de contribuirmos para maior desigualdade*,* na medida em que não diversificarmos as ofertas, ainda que tenhamos como propósito a igualdade de acesso à educação comum. Essa, certamente, é uma das tarefas mais complexas porque não é fácil compatibilizar, na prática pedagógica em sala de aula: igualdade, a atenção à diversidade dos alunos e ações comunicativas coletivas e individualizadas segundo as necessidades específicas, os interesses e motivações de cada um.

A constatação dos serviços que têm sido prestados pelas escolas especiais, a maioria pertencente a Organizações não Governamentais, exige que sejam ressignificados seus papéis e seus projetos político-pedagógicos. Igualmente importante intensificar as parcerias com essas entidades que acumularam experiências que devem estar a serviço das escolas.

As famílias e as universidades também têm sido, lenta e progressivamente, mais solicitadas a um trabalho conjunto com a rede de ensino. Como recursos que são, as famílias têm sido pouco utilizadas, seja colaborando diretamente nas escolas, seja **como agentes de articulação com as comunidades *às quais pertencem.***

Particularmente tenho a esperança de que as universidades abram espaços para maior entrosamento com as comunidades. E no caso da educação, essa aproximação é indispensável, em benefício da dos futuros profissionais e das redes de ensino.

Ainda nessa saudável parceria com as universidades, vejo a perspectiva de trabalho conjunto para a atualização dos projetos

curriculares em todas as áreas do saber que oferecem em nível superior, com ênfase para os cursos de formação de magistério, além de outros como arquitetura, engenharia e urbanismo, em busca de uma formação que contemple o desenho universal garantindo-se a todos a acessibilidade (em sua acepção ampla) como direito e não por filantropia.

Parcerias com universidades ou com outros centros de estudos e pesquisas constituem-se em outra das perspectivas que mais temos estimulado. ***A* construção de conhecimentos tendo como base estudos e pesquisas é o ideal de qualquer educador comprometido com a verdade e com a intersubjetividade.**

Na, por mais de uma vez citada, reunião realizada em Dakar, no Senegal, no período de 26 a 28 de abril de 2000, esse aspecto foi destacado, na medida em que se reconheceu que não existem dados convincentes sobre a educação inclusiva em grande escala (em especial, no aspecto referente à presença de deficientes nas turmas comuns), além de que numerosos docentes não estão plenamente persuadidos de que tal proposta possa dar certo. Penso que as análises de dados obtidos graças à realização de pesquisas poderá trazer-nos respostas a inúmeras perguntas, além de oferecer-nos sugestões para novos caminhos a seguir.

O aprimoramento dos projetos político-pedagógicos das escolas é outra perspectiva. Vencida a fase inicial na qual os projetos limitavam-se aos

cronogramas de ações das escolas, estamos evoluindo, graças a inúmeras discussões. Espera-se que do projeto político-pedagógico (que, segundo Kramer -1999 - deve ser entendido como uma aposta, como um caminho e não como um lugar) constem aspectos filosóficos da educação bem como as prioridades que propiciem o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas.

Avançar na adoção de um currículo comum embora, em respeito à diferença entre os alunos, devamos exercitar mais os procedimentos para as adaptações curriculares e para a avaliação do progresso dos estudantes, sem a adoção de rótulos que estigmatizam e segregam.

Mais uma esperança é a revisão dos salários dos professores e de todos os que trabalham em educação. A valorização financeira do magistério, particularmente, não só vai contribuir para elevar a auto-estima como para permitir aos educadores aprimorarem seus níveis intelectuais e culturais, em benefício deles próprios e de seus alunos.

A expansão das ofertas na rede pública governamental é uma perspectiva importante. Mas a análise dos dados estatísticos da

educação especial[55] no Brasil evidencia que a maioria dos alunos com deficiência está matriculada em escolas especiais, o que tem gerado fortes pressões por parte das ONGs, pelo receio de que deixem de receber apoio do governo.

Comparando-se dados estatísticos dos últimos anos, constata-se que cresceu o número de alunos com necessidades educacionais freqüentando as classes comuns, assim como se reduziu o número de matrículas nas classes especiais, o que pode ser animador. Temos um longo e complexo trabalho pela frente, mas devemos encará-lo com garra e otimismo, pois também tem crescido o número de municípios brasileiros que oferecem atendimento educacional a esse alunado, necessitando de orientações.

O fortalecimento das redes de ajuda e apoio é outra das perspectivas ou mais uma esperança. As Diretrizes Nacionais a que me referi deixam bem clara a importância dessas ações, principalmente junto aos professores. Se queremos oferecer escolas de boa qualidade para todos, elas precisam dar respostas educativas adequadas, para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação de qualquer aluno. E isto exige ajuda e apoio daqueles que já acumularam saber e experiências a respeito.

A educação inclusiva de alunos com deficiência requer um enfoque holístico que envolva as práticas educativas, os valores, as crenças e as atitudes, bem como a capacitação dos professores para que possam atuar nas escolas, com adequadas condições de trabalho, envolvendo-se a família e a comunidade em seus processos decisórios.

Outra perspectiva é a de contarmos com maior provisão de recursos humanos, materiais e financeiros. Referindo-me uma vez mais à reunião de Dakar, dentre as medidas a serem seguidas pelos países que desejam atingir os

[55] Segundo o censo de 1999, dos 374.129 alunos atendidos, 226.208 estão nas escolas especiais o que representa 60% das matrículas. E dos que estão no ensino regular, apenas 24.743, ou seja cerca de 6% recebem complementação ou suplementação nas salas de recursos.

objetivos de Jomtien, agora previstos até 2015, **ressalto a necessidade de utilização dos recursos da dívida externa na educação**, particularmente em países emergentes, cujas capacidades de desenvolvimento estão seriamente comprometidas. Assim, concordo e espero que se adotem, urgentemente estratégias que reduzam a dívida, em benefício da educação.

Finalmente alimento a esperança de consolidarmos maior intercâmbio internacional com tocas de experiências.

O objetivo de fazermos educação para a democracia e civismo

151

implica em duas perspectivas também discutidas em Dakar:

- as condições dos sistemas educacionais de promover valores democráticos, mediante suas práticas pedagógicas;
- a organização democrática da sociedade.

Neste particular a Sra. Graça Machel, ex-Ministra da Educação em Moçambique e dirigente do fórum de mulheres africanas indagou:

> Se as sociedades não estão organizadas de um modo democrático e o acesso ao trabalho é um privilégio de tão poucos, como podemos pretender que as escolas tenham efeitos duradouros sobre os valores da democracia e do civismo?

Nenhuma outra indagação me parece tão pertinente.

Desejo, de coração, que o futuro de minhas palavras vá além da consulta ao texto escrito ou gentilmente debatido pelos leitores. Oxalá possam contribuir, de algum modo, para "pingar alguns is", para que tomemos posições mais firmes, em busca de um mundo justo no qual cultuemos a paz. Firmeza com brandura e muita determinação é o que de melhor recolhi com essas experiências de assessoramento!

152

12
Os pingos nos "is" da proposta de educação inclusiva

Neste último capítulo, pretendo reforçar alguns dos "pingos" já aplicados em muitos "is" e acrescentar outros, sempre procurando levar o leitor a pensar junto comigo e estimulando-o a interagir, em busca de mais "is" que precisam ser assinalados.

Em anexo, acrescento alguns textos, extraídos de diversos autores, textos que me parecem significativos e que podem estimular debates, objetivando aplicar pingos em alguns "is". Ao final de cada texto apresento uma indagação, como possível ponto de partida para as discussões.

Vamos então repassar algumas das idéias e experiências, finalizando este trabalho que, na verdade não terá um ponto final. Assim é porque se trata de um processo que, por sua própria natureza, não tem fim!

Trabalharei a partir de um sumário, uma espécie de organizador prévio daquilo que pretendo reiterar ou acrescentar:

1 - Educação Inclusiva e o ideal da educação de qualidade para todos.
2- A inclusão educacional escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.
3- O projeto político-pedagógico da escola sob a ótica da inclusão.
4- A proposta de educação inclusiva: formação de educadores, adequações na prática pedagógica, o processo de avaliação. A participação da família e da comunidade.
5- Estudos e pesquisas como ações indispensáveis nos processos educativos.

Educação inclusiva e o ideal da educação de qualidade para todos

Os movimentos internacionais, no âmbito educacional, ocorridos em 1990 (Jomtien, Tailândia) e em 1994 (Salamanca, Espanha), embora calcados nos mesmos princípios e voltados aos mesmos ideais, curiosamente, têm gerado algumas incompreensões, quanto ao alunado aos quais se referem.

Do primeiro, já com mais de uma década, resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos contendo uma série de recomendações voltadas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para qualquer aluno, sem discriminações.

Do segundo resultou a Declaração de Salamanca que reitera as recomendações de Jomtien e enfatiza a urgência de atendermos às necessidades de nossos alunos, evitando-se todas as práticas discriminatórias e excludentes.

Muitos de nossos colegas educadores, inadvertidamente, consideram que a Conferência de 1990 dirigiu-se às necessidades de aprendizagem dos alunos ditos normais, ficando os outros, os deficientes e os que apresentam distúrbios de aprendizagem (sem serem deficientes mentais, sensoriais ou com condutas típicas de síndromes neurológicas, genéticas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves), como os sujeitos das recomendações de Salamanca.

Embora contrariando as finalidades dos dois eventos internacionais, constata-se uma cisão: os professores que trabalham no ensino regular, de modo geral, não se motivam em conhecer e discutir o texto de Salamanca, por considerá-lo dirigido aos portadores de deficiência, enquanto que os que têm trabalhado na educação especial, geralmente, não se debruçam para debater a Declaração Mundial de Educação para Todos...

Com essa visão distorcida, ficou parecendo que a Declaração Mundial de Educação para Todos é um documento para o ensino regular, enquanto que a Declaração de Salamanca é o texto internacional voltado para a educação

especial. Esse equívoco tem provocado inúmeras controvérsias, em detrimento da melhoria das respostas educativas de nossas escolas, para todos.

Na verdade, poucos educadores, por inúmeras razões, já examinaram os dois textos, discutindo-os em equipe em busca de subsídios para o aprimoramento de sua prática. Este comentário, fruto de pesquisas que tenho feito, longe de ser uma censura aos colegas é uma constatação, principalmente da falta de oportunidades, para muitos, de estarem reunidos na escola em que trabalham, lendo e discutindo esses e outros textos, de igual importância, produzidos em reuniões internacionais.

Como Anexo I constam dois trechos extraídos de ambas as Declarações para que sejam analisados, confirmando-se que o processo educacional escolar apresenta-se, em ambas, com as mesmas finalidades: formar cidadãos plenos, contributivos à sua coletividade e que sejam felizes.

Dizendo com outras palavras, tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos: Necessidades Básicas de Aprendizagem, como a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, contêm o ideal da educação inclusiva por meio da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação.

Estimulo meus colegas a lerem e discutirem os dois textos e, inclusive, a pesquisarem, em âmbito mundial, os efeitos de uma década de educação para todos. Já podemos, via Internet, acessar os sites da UNESCO

e nele encontrar importantes documentos como os produzidos na Guatemala (1999), em Dakar (2000), em Santo Domingo (2000), no Chile (2002), dentre outros já mencionados neste livro.

A inclusão educacional escolar de alunos com necessidades educacionais especiais

Convém sublinhar que, neste tópico, o eixo de análise da inclusão é a escola, entendida como o espaço “dos escritos”; espaço de apropriação e construção de conhecimentos e não como espaço de socialização, pela convivência, apenas.

Sob esse aspecto, os “is” da inclusão escolar exigem de nós reflexões sobre:

- a individualidade - o que significa não perder no todo, a satisfação das necessidades e interesses de cada um;
- a identidade- o que significa reconhecer-se, aceitando as próprias características distintas das demais pessoas. E, no caso de pessoas com deficiência, significa não negá-las ou mascará-las, possibilitando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, conferindo-lhes autonomia e auto-estima positiva;
- os ideais democráticos - o que significa a busca da eqüidade, isto é, da equiparação de oportunidades, oferecendo-se, de direito e de fato o que todos e cada um necessitam para o exercício da cidadania;
- a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos - o que significa pensar nas barreiras enfrentadas pelos alunos e

naquelas experimentadas pelos educadores e pelas famílias, interferindo no processo de construção dos conhecimentos, pelos alunos.

Considero a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação na escola, como o eixo vertebrado da implementação da educação inclusiva.

Quanto à expressão necessidades educacionais especiais consagrou-se em 1978, no Relatório Warnock produzido na Inglaterra e tem sido objeto de inúmeras críticas por sua abrangência e porque parece dirigida aos alunos. Eles é que apresentam as necessidades porque... Surgem, para completar as reticências, inúmeras práticas narrativas que relacionam as necessidades às deficiências dos alunos, quaisquer sejam suas origens e manifestações.
155

É de tal forma intenso o vínculo entre as necessidades educacionais e as manifestações de deficiência que, mesmo os que temos trabalhado em educação especial, em nossas referências às necessidades de nossos alunos, omitimos os de altas habilidades/superdotados! Eu mesma acho a expressão muito ampla e imprecisa; no entanto reconheço que ela permite, na fala e na escrita, uma referência a todos os que demandam a melhoria da qualidade das respostas educativas de nossas escolas, por apresentarem características ou condições de aprendizagem significativamente diferentes.

E, após a leitura de alguns textos sobre as necessidades educacionais, aprendi que elas não se referem apenas aos alunos, como está impregnado em nosso imaginário, pois as escolas, os sistemas educativos também têm necessidades a serem atendidas.

Com este enfoque a escola, em respeito à diversidade de seus alunos (mais que ao multiculturalismo), assume a especial necessidade de prever e de prover-se com todos os recursos educativos para a acessibilidade (em sua acepção mais ampla e não apenas a arquitetônica) para garantir que todos os alunos, com ou sem dificuldades de aprendizagem, possam construir conhecimentos e participar ativamente da vida acadêmica.

Igualmente encontrei num artigo de Duk (s/d) uma abordagem para as necessidades educacionais que as torna universais, isto é, de todos, descaracterizando-se assim a associação que temos feito entre a expressão e as pessoas com deficiência.

No anexo II apresento, para as devidas considerações dos leitores, partes do texto de Duk intitulado: O enfoque da educação inclusiva.

O projeto político-pedagógico da escola sob a ótica da inclusão

A elaboração de um projeto político-pedagógico para as escolas, embora prevista na nossa LDB (Lei 9394/96) e claramente explicitada no Art. 14 inciso I, tem se mostrado um desafio, seja pela “novidade”, para muitos, de elaborar um projeto pedagógico, seja pela nossa inexperiência do verdadeiro trabalho em equipe.

O projeto não se traduz, apenas, pelo currículo que a escola vai desenvolver e, muito menos, reduz-se à distribuição de professores por turmas ou ao calendário escolar. Certamente que o currículo (em seus componentes e conteúdos) faz parte do projeto pedagógico, o que não nos autoriza a reduzi-lo a esse aspecto, unicamente.

Muito mais que um plano de trabalho, o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a “carteira de identidade” da escola, evidenciando

os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa, necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas, para todos.

O direito é à igualdade de oportunidades, respeitadas a diversidade humana e a multiplicidade de interesses e necessidades de cada um. Este é o princípio democrático que deve nortear as discussões e os processos deliberativos na escola, em clima de gestão compartilhada.

Eu sei que, para muitos, essa observação soa como utópica, porque temos toda uma trajetória predominantemente marcada pela centralização das decisões, ficando os professores como espectadores e com o dever de cumprir as determinações que recebem “de cima”. Creio, porém, que o momento atual é propício para repensar essas e outras práticas, sem que nos coloquemos como juizes, num tribunal, em busca de culpados...

Educação é processo para o qual convergem inúmeras variáveis, inclusive a motivação de cada um de nós, somada à crença de que somos agentes de mudança, de que a educação é, também, um ato político, do qual somos co-participantes em busca do exercício da cidadania plena de todos os nossos alunos.

As discussões e a elaboração do projeto político-pedagógico devem ser produzidas por toda a comunidade escolar, sem considerá-las como tarefa de alguns, em geral os educadores, reunidos num grupo de trabalho. O texto estará sempre em processo de aprimoramento, pois se trata de um “tecido” que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige adaptações permanentes.

Valendo-me das sugestões contidas no Index para a inclusão, já referido anteriormente[56], penso que do texto do projeto devem fazer parte:

[56] O Index para a inclusão é um texto produzido em 2000 na Inglaterra fruto da colaboração entre o Centro de Estudos para a Educação Inclusiva, a Universidades de Manchester (Centro de estudos sobre necessidades especiais) e a Universidade de Canterbury (Centro de pesquisas educacionais). O Index é uma ferramenta para o uso das próprias escolas, organizado em três dimensões, cada qual contendo dois aspectos correspondentes à natureza da dimensão e um elenco de Indicadores que permitem a avaliação da política em curso, bem como subsidiar as decisões para as providências práticas a serem implementadas.

• a dimensão cultural - incluindo-se aí os aspectos filosóficos que norteiam o estabelecimento dos objetivos a serem atingidos -;
• a dimensão política - incluindo-se aí a organização interna da escola,

os processos de comunicação e participação (vertical e horizontal), os vínculos com a comunidade e com os pais particularmente; e, ainda,
• a dimensão prática, aí incluídas as práticas pedagógicas em sala de aula, bem como os mecanismos de ajuda e apoio aos alunos, professores e pais que deles necessitarem.

Partindo-se da premissa que a escola é um sistema aberto, na elaboração do projeto político-pedagógico devem ser valorizados os aspectos estruturais (a organização que o sistema elege para seu funcionamento); os processuais (as formas de comunicação interna e com a comunidade, as regras que se estabelecem); e os contextuais (a cultura da escola e a cultura na escola, sua trajetória, sua história).

Espera-se que os projetos políticos-pedagógicos contemplem em seu texto (e que deve ser permanentemente atualizado), todas essas dimensões e aspectos, em busca da melhoria da qualidade das respostas educativas, removendo-se barreiras para a aprendizagem e para a participação, tornando a escola inclusiva.

Inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática.

Muito mais do que desmontar a educação especial e distribuir seu alunado pelo ensino regular, aleatoriamente, a proposta inclusiva deve ser entendida como um processo que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe do ensino regular (muitas vezes à revelia do professor!) Inclusão é processo, não ocorre por decreto ou por modismo.

Precisamos colocar os pingos nos “is” e entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes.

Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível!

Em anexo III, está um texto para sua reflexão. Receba-o como mais uma contribuição às suas leituras em torno da elaboração de projetos políticos pedagógicos numa dimensão inclusiva que, como já apontado anteriormente, prevê a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação.

A proposta de educação inclusiva: formação de educadores, adequações na prática pedagógica, o processo de avaliação. A participação da família e da comunidade

Esse tópico tem “provocações” que até permitiriam a elaboração de um outro livro, tal a abrangência, complexidade e urgência de seus temas. Sem nenhuma pretensão de esgotá-los, o que seria impossível e incompatível com os propósitos deste texto, pretendo apresentar, em cada assunto, algumas idéias e sentimentos a respeito.

Sem perder de vista que a educação inclusiva objetiva a eliminação de todas as pressões que, dentro da escola, levam à segregação e à exclusão, vou examinar, suscintamente, cada um dos aspectos mencionados.

Formação de educadores

A primeira indagação é: estamos, realmente, preparados para desempenho de nossos papéis político-pedagógicos em relação a qualquer aluno?

Criticar nossos cursos de formação e constatar as inúmeras lacunas existentes têm sido um lugar comum que, infelizmente, mais nos tem imobilizado e **“**engessado” em discursos sobre incompetência, do que nos levado a produzir as mudanças necessárias...

Mas, reconhecer que necessitamos de atualização, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimentos de busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar.

A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos)!

Convém trazer para discussão o sentido e o significado da formação continuada que não a coloca, apenas, restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar.

O dia-a-dia da sala de aula, desde que submetido a uma avaliação crítica e compartilhada, pode ser mais útil ao professor do que um conjunto de livros ou de apontamentos que acabam no fundo de uma gaveta ou das prateleiras.

Penso que a questão é valorizar “espaços” de discussão, estabelecendo-os

nas escolas com uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político-pedagógico.

Creio que cabe uma ressalva em relação à importância que atribuo à teoria e à prática: sempre entendi que existe uma circularidade entre teoria e prática,

pois na prática da teoria nós a estamos experimentando e recriando. Estamos construindo teoria para, a seguir, praticá-la e assim por diante.

O que lamentavelmente nos falta é o espírito de pesquisadores. Deixamos de observar mais atentamente e de registrar, sistematicamente, nossos erros e acertos, nossos "jeitinhos" para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, na escola...

Precisamos fazer da nossa prática o celeiro de novas teorias ou de reforçamento das existentes. Precisamos confirmar que alguns princípios para o sucesso na aprendizagem são universais. Dentre eles, destaco neste texto, o desejo e a escuta.

Desejo do professor e do aluno: aquele de contribuir decisivamente para a cidadania plena do aprendiz e este, de aprender impelindo-o a perguntar, a questionar, a relacionar-se com o objeto conhecimento, prazerosamente, desenvolvendo habilidades e competências. A escuta também é de ambos, principalmente do professor, eu diria. Precisamos exercitar a escuta do que nos dizem nossos alunos, lembrando-nos que eles representam o melhor e o mais significativo recurso de que dispomos em sala de aula!

Geralmente exigimos silêncio para que eles ouçam as lições que, carinhosamente, preparamos. Mas, muitas vezes, eles querem e precisam falar... Silenciados, tornam-se agressivos e desmotivados e nós perdemos excelentes oportunidades de desenvolver o conteúdo curricular a partir dos interesses e necessidades que manifestam em suas falas. Quem trabalha numa visão transdisciplinar e/ou com temas transversais concordará comigo acerca da importância de escutar nossos alunos.

Adequações na prática pedagógica

Esse tema tem gerado inúmeras polêmicas com argumentações consistentes sejam as daqueles que defendem a flexibilização curricular (como as adaptações ou adequações curriculares), sejam as daqueles profissionais que as consideram como uma forma enganosa de oferecer um outro currículo para o alunado da educação especial, acentuando a dicotomia existente (regular & especial). O assunto é polêmico, particularmente, pela nossa cultura de examinarmos as questões sob uma ótica binária: ou isto ou aquilo! Talvez precisemos, de fato, assumir a atitude compreensiva,

coerente com a proposta inclusiva (na escola e na sociedade), sem precisarmos fazer escolhas radicais e extremadas do tipo ser "a favor" ou "ser contra" esta ou aquela posição.

Pessoalmente entendo que as adequações curriculares são necessárias e não representam um outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral. Também não as considero como uma versão empobrecida do currículo adotado e, muito menos, que se destinem só e apenas a portadores de deficiência.

Talvez porque ainda não tenhamos tido o tempo suficiente para discutir, construir e aplicar as adequações curriculares, com espírito de pesquisadores, é que alguns rejeitam, definitivamente, a idéia.

Em anexo IV, ofereço um pequeno texto sobre o assunto e, como das outras vezes, na esperança de motivar você, leitor ou leitora, a aprofundar seus estudos e manter contato com pessoas que estejam trabalhando com essa questão.

O processo de avaliação

Eis outro tema polêmico, fascinante e igualmente rico para alimentar inúmeras reuniões de estudos e debates. Procurarei sintetizar algumas idéias, evitando prolongar demasiadamente este texto, já suficientemente grande como conclusão do livro.

Sob o enfoque clínico, o processo de avaliação (como diagnóstico) sempre foi considerado como o ponto de partida de qualquer atendimento, seja o educacional escolar, seja o terapêutico. Mas à medida que evoluímos na percepção do ser humano como um ser de possibilidades que se atualizam em interação com o meio; na medida em: que os autores têm contribuído com seus estudos e pesquisas acerca dos processos interativos sujeito/ objeto do conhecimento, temos repensado o papel da avaliação, especialmente quando se refere ao rendimento escolar.

Trata-se,sem dúvida de um processo indispensável, que oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à ressignificá-las em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos. Não mais fica o aluno como o sujeito solitário da avaliação como se, isoladamente, ele pudesse ser o responsável pelo seu sucesso ou fracasso...Tão pouco entende-se, hoje, que as práticas avaliativas devam ser da exclusividade de especialistas que se valem de instrumentos que oferecem os resultados que, após examinados permitem encontrar os “desvios” que os alunos apresentam, considerados como explicativos de suas dificuldades.

Entendemos que todos somos avaliadores e sujeitos da avaliação. Os resultados desse processo continuo e permanente, não devem ser utilizados como rótulos que estigmatizam e, sim, como “dicas” das situações que precisam ser revistas e, certamente, modificadas. No anexo, o V, acrescento mais dois textos para sua leitura e reflexão.

Finalizemos este tópico com algumas referências à participação da família e da comunidade, como elementos essenciais para o êxito de uma proposta de educação inclusiva. Trata-se de tema muito analisado e para o qual há consenso. Talvez a questão esteja em como viabilizar essa participação, isto é, as estratégias a serem adotadas em cada escola.

Esse é um dos tópicos que deve ser discutido no projeto político-pedagógico das escolas, lembrando que a instalação de um Conselho Escola Comunidade, além de recomendado legalmente, tem funcionado com muito êxito.

Estudos e pesquisas como ações indispensáveis aos processos educativos

Nossa tradição de pesquisa em educação é muito recente e razoavelmente pobre. Como comentei em parágrafo anterior, não faz parte de nossa cultura transformar nosso dia-a-dia, num "laboratório" rico de observações e de registros que servirão como elementos de análise, geradores de novas propostas.

É comum ouvirmos relatos de nossos colegas que nos surpreendem com sua inventividade e que conseguem verdadeiros "milagres" pela introdução de novas práticas, e com a diversificação de atividades. Geralmente não há registros escritos e, muito menos, uma revisão de literatura que contenha os elementos teórico-metodológicos que inspiraram a resposta educativa que "deu certo".

O professor, ele próprio sentindo-se como um pesquisador vai, naturalmente, estimular o espírito crítico e investigativo de seus alunos, tornando muito prazerosa sua vinda à escola. Em vez das maçantes atividades de cópia, ditado, arme e efetue, dentre outras, a adoção de práticas que levem o aluno a observar o mundo que o rodeia, nele descobrindo semelhanças, diferenças, relações, etc. são muito mais agradáveis, contribuindo para a efetivação da aprendizagem...

Nessa escola inclusiva e includente - que promove a integração dos aprendizes e os fazem sentirem-se felizes e pertencentes a um grupo -, os alunos falam, movimentam-se, questionam, trazem a vida para dentro da escola. E os professores dela participam, transformando o processo de

ensino-aprendizagem numa construção de conhecimentos coletiva e agradável. Todo esse movimento contribui para a melhoria da qualidade da resposta educativa das escolas e também para o desenvolvimento de habilidades e competências dos educadores e dos alunos.

Ante uma sociedade pós-moderna na qual vivemos e que sacraliza as desigualdades sociais porque se deixa reger pelas leis do mercado e inviabiliza - com modos sutis e perversos - o acesso aos bens e serviços historicamente construídos a grandes contingentes populacionais, precisamos de educadores que aceitem seu papel político-pedagógico, transformando a sala de aula e a escola em espaços de reflexão crítica , de inventividade, sempre em busca da eqüidade, da justiça e da paz.

Precisamos de educadores que não reforcem a competitividade e o individualismo destrutivo e sim que estimulem as práticas de solidariedade orgânica e de cooperação, tornando-nos mais hábeis, mais fortes, seguros e... mais humanos.

Concluindo para recomeçar...

Apresentei um elenco de idéias e sentimentos em torno da educação inclusiva, tema deste livro, procurando sinalizar alguns aspectos que considero relevantes e ainda muito polêmicos, exigindo de nós que coloquemos pontos em "is" na teoria e na prática da educação inclusiva.

Não há como concluir essa tarefa, pois estive, ao longo de todos os textos , referindo-me a um processo que, em sua essência, diz respeito à não segregação

e à exclusão de alunos e que lhes tira o direito de ter direitos a respostas educativas que os atendam em suas necessidades de aprender e de participar. Lutamos pelo oposto dessa situação, pois defendemos a inclusão.

Estamos em tempo de recomeçar. E este recomeço está na proposta de que consideremos nossas reflexões sobre a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação como, possivelmente, a melhor opção para colocarmos os pingos nos “is” das teorias e práticas de educação inclusiva.

E certamente já estamos caminhando nessa direção. Que tenhamos todos boa sorte!

163

164

Referências

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: __. *Diferenças* e *preconceitos na escola:* alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

___. *Educação inclusiva ou sociedade inclusiva.* Mimeo, 2002.

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para escolas inclusivas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para escolas Inclusivas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

BARBOSA, L. M. S. *A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar.* Curitiba: Expoente, 2001.

BARDIN, L. *Análise de* conteúdo.Tradução de: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BASSEDAS, E. et al. *Intervenção educativa* e *diagnóstico psicopedagógico.*3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996,

BLANCO, R. *Aprendendo na diversidade:* implicações educativas. Mimeo de conferência apresentada em Foz do Iguaçu, 1998.

BONDER, N. Caju, a quinta fruta, o quinto filho. *Kol, Debates,* Boletim Informativo da Congregação judaica do Brasil, mar. 2000.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *From them to us:* an International study of inclusion in education. London: Routledge, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

__. CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de Ação. Brasília: CORDE, 1994.

__. Senado Federal. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994.

__. Senado Federal. Lei Darcy Ribeiro. Lei 9493 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

__. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394/96.

__. Senado Federal. Constituição Federal de 1988.

__. Senado Federal. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001.
__. MEC. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.
__.Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais

modelos de avaliação. Brasília: MEC; SEESP, 2002.
BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação:* desafios contemporâneos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
BUENO,F.S.(Org.).Dicionário escolar da Língua Portuguesa. 3.ed. MEC, 1960.
CAMARA JUNIOR, J.M. *Dicionário de filologia e gramática.* Rio de Janeiro: José Ozon Editor, 1969.
CANGUILHEM, G. *O normal* e *o patológico.* Tradução de: Maria Thereza R.C. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
CASTORIADIS, C. A. A *instituição imaginária da sociedade.* 3. ed. Tradução de: Guy Reynaud; Revisão técnica de: Luis Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
COHN, A. Políticas sociais e pobreza no Brasil. In: __. *Planejamento e políticas públicas.* n. 12, jun./dez. 1995. (mímeo).
COLL, C. *Psicologia* e *currículo.* São Paulo: Ática, 1996.
COLLARES, C; MOYSÉS, M.A. *Preconceitos no cotidiano escolar:* ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.
COSTA-LASCOUX, J. De *l'imigrée au citoyen.* Paris: Documentación Française, 1989.
DELORS, J. Educar para o futuro. In: *Correio da UNESCO, jun.* 1996.
__. *Educação um tesouro a descobrir.* Brasília/DF: EC: UNESCO, 2000.
__. *La educación encierra un tesoro.* Informe a UNESCO da Comissão Internacional para a educação para o século XXI. Paris: Unesco, 1996.
DEMO, P. *Educar pela pesquisa. 2.* ed. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 1991.
__. O *charme da exclusão social.* Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo) . *Pesquisa, princípio científico e educativo. 2.* ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.
__. *Pobreza política.* São Paulo: Cortez, 1990.
DUK, C. *El enfoque de educación inclusiva.* Mimeo, s/d.
DURKHEIM, E. *A divisão do trabalho social.* Paris: PNF, 1978.
EDLER CARVALHO, R. *A nova LDB e a educação especial.* 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
__. *Removendo barreiras para a aprendizagem.* 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
__. *Temas em educação especial.* Rio de Janeiro:WVA, 1998.
__. *Uma promessa de futuro:* aprendizagem para todos e por toda a vida. Porto Alegre: Mediação, 2002.
FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente:* análise de modalidades

ensinantes em famílias, escolas, meios de comunicação. Tradução de: Neusa Kern Hickel e Regina Ogler Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001.
FERNANDEZ, F.; LUFT, P.; GUIMARÃES, M. *Dicionário brasileiro da língua brasileira.* 30. ed. São Paulo: Globo, 1993.
FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da Língua Portuguesa. 2.* ed. 15. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* 6. ed. Tradução de: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
__ . *O nascimento da clínica.* Tradução de: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
FREITAG, B. *Política educacional* e *indústria cultural.* São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.
__. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 2.* ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d.
FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo* e *ousadia:* o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
FRIDMAN, L. C. *Vertigens pós-modernas:* configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2000.
GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas.* São Paulo: Ática, 1995.
GALBRAITH, J. K. *A era da incerteza.* São Paulo: Pioneira, 1986.
GAUFFMAN, E. *Estigma:* notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão:* o néo-liberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
GÓMEZ-PALACIO, M. *La educación especial.* México, DF: Fundo de Cultura Econômica, 2002.
HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. *A organização do currículo por projetos de trabalho.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
__. *Avaliação mediadora:* uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.
HOFFMANN, J. *Avaliar para promover.* Porto Alegre: Mediação, 2001.
KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: __. *Currículo:* políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.
KUENZER, A.; CALAZANS, M.J.; GARCIA, W. *Planejamento e educação no Brasil.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
LIMA, E.S. Questões atuais sobre o desenvolvimento. *Revista* Pátio, ano IV, n. 16, fev./abr.2001.
LUCKESI, C. *C. Avaliação da aprendizagem escolar.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAGALHÃES, A. (Org.). *Enciclopédia Brasileira Globo.* 15. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

MANJÓN, D. G. *Adapataciones curriculares:* guia para su elaboración. 2. ed. Malaga: Aljibe, 1995.
MANNHEIN, K. *Liberdade, poder e planejamento democrático.* São Paulo: Mestre Jou, 1972.
MANTOAN, M.T. E. *Inclusão escolar: o* que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
MARCHESI, A. *Los paradigmas de la educación frente a la diversidad humana.* Mimeo de Conferência apresentada em Foz do Iguaçu, 1998.
MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. *Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* 2. ed. Madrid: Aliança Editorial, 1999.
MALRIEU, P. *A construção do imaginário.* Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
MAZZOTTA, M.J. S. *Educação especial no Brasil:* história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
__. *Educação escolar:* comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.
MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial. *Revista Estilos de Clínica,* n. 9, 2. sem. 2000.
MEC/INEP/SE. *Números da educação no Brasil.* Disponível em: <http:// www.inep.gov.br>.
MITTLER, P. *Educação inclusiva:* contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
MORAES, D. *Notas sobre o imaginário social e hegemonia cultural.* Disponível em; <http://www.uff.org.br>.
MOREIRA, A. F. et al. *Currículo:* políticas e práticas. São Paulo, Campinas: Papirus, 1999.
MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 3. ed. Revisão técnica de: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF/UNESCO, 2001.
NÓBREGA, F. O processo coletivo de imaginar. In: . *O imaginário social e educação.* Rio de janeiro: Griphus; Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.
NETTO, S. P. *Psicologia da aprendizagem e do ensino.* São Paulo: EPU; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
OEA. *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência.* Mimeo, 1999.
OLIVEIRA, D.A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In:__. *Gestão democrática da educação:* desafios contemporâneos. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 1997.
OLIVEIRA, J. B.A. O dilema do modelo brasileiro de educação. In:__.

Um modelo para a educação do século XXI. Rio de Janeiro:José Olympio, 1999.
PAÍN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.Tradução* de: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.
PAUGAM, S. L. *Exclusion- l'État des Savoirs.* Paris: Édition la Découverte, 1996.
REIS, V; ALBUQUERQUE, R. C. (Coord.). *Um modelo para a educação no século XXI.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

SALA, E. *Em busca da cidadania ativa de pessoas acometidas por paralisia cerebral:* a contribuição da escola. São Paulo, 2003.Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
SANCHEZ, P. A.; ROMEU, N. I. Procesos de enenãnza-aprendizaje ante las necesidades educativas especiales. In:__. *Didáctica y organización de la educación especial.* Málaga: Aljibe, 1996.
SANTOS, M. P.; EDLER CARVALHO, R. *Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas "sustentáveis":* uma revisita à inclusão. Mimeo, 1999.
SAVIANI, D. *Educação:* do senso comum à consciência filosófica, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
SENA, P. Os *nós do financiamento à educação.* Disponível na Internet. Acesso em: abr. 2003.
SEVERINO, A. J. *Filosofia.* São Paulo: Cortez, 1992.
SOUZA, H. *Fome de educação.* Mimeo, s/d.
SOUZA, J. V. A. Educação, modernidade, modernização e modernismo: crenças e descrenças no mundo moderno. *Educação* e Sociedade,Campinas, n. 57, 1996.
SKLIAR, C. *A invenção da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade.* Mimeo, 2000.
__. *A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade.* Mimeo, s/d.
VALLEJO, R. P. *Una escuela para la integración educativa:* una alternativa al modelo tradicional. Sevilla: MCEP, 1998.
VEIGA-NETO, A. *Culturas e currículo.* Disponível em: <http://orion.ufrgs.br>
VELHO, G. *Desvio e divergência:* uma crítica da patologia social. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
VIDALES, A. F. El sujeto atrapado entre las redes de una dictadura significante. In:__. *El sujeto y su odisea.* México: Universidade Nacional Autônoma do México, 1999.

XIBERRAS, *M. As teorias da exclusão.* Tradução de: José Gabriel Rego. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
XIMENES, S. *Minidicionário da Língua Portuguesa.* Edição Ediouro, 2003.
UNESCO, *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem,* 1990.
__. *Educação para Todos nas Américas.* Marco de Ação Regional. Santo Domingo, 2000.
__. *Educación para todos en las Américas:* marco de acción regional. Disponível em:<http://www.Unesco.cl>. Acesso em: fev. 2000.
__. *Marco de Ação de Dakar.* França: UNESCO, 2000.
__ . *Declaração de Cochabamba e recomendações sobre políticas educativas no início do século XXI.* Andros, impressores, 2001.
__. *Em busca da eqüidade. Elaboração de Planos Nacionais de Educação para Todos na América* Latina. Informe Final. Santiago: UNESCO, 2002.
__. *En búsqueda de la equidad:* elaboración de los planes nacionales de educación para todos en América Latina. Informe Final. Disponível em:<http://www.Unesco.cl>. Acesso em: abril 2002.

ANEXO I

Texto extraído da Declaração Mundial de Educação para Todos

Artigo I - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem

I. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Questão para debate: E como satisfazer as necessidades básicas para a aprendizagem?

Texto extraído da Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educacionais especiais.

Introdução

3. O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças deficientes e bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças do outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta Linha de Ação, a expressão “necessidades educacionais especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. É cada vez maior o consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria dos meninos e meninas. Essa idéia levou ao conceito de escola integradora. O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança...

Questão para debate: O que entendemos por escolas integradoras?

ANEXO II

Extraído do texto: O enfoque de educação inclusiva, de Cynthia Duk (Diretora Executiva da Fundação Hineni, no Chile).[57]

A diversidade de necessidades educacionais

O conceito de diversidade nos remete ao fato do que todos os alunos têm necessidades educacionais comuns, compartilhadas pela maioria, necessidades próprias, individuais e, dentre estas, algumas podem ser especiais.

Necessidades educacionais comuns

Referem-se as necessidades educacionais compartilhadas por todos os alunos e que dizem respeito as aprendizagens essenciais para seu desenvolvimento pessoal e socialização, expressas no currículo regular.

Necessidades educacionais individuais

Nem todos os alunos enfrentam as aprendizagens estabelecidas no currículo com a mesma bagagem de experiências e conhecimentos prévios, nem da mesma forma. As necessidades educacionais especiais dizem respeito às diferentes capacidades, interesses, níveis, ritmos e estilos de aprendizagem que influem no processo de aprendizagem fazendo com que sejam únicos e irrepetíveis, em cada caso. Estas podem ser atendidas adequadamente através do que poderíamos chamar de “boas práticas pedagógicas”. Quer dizer, através de uma série de ações que todo educador utiliza para dar respostas à diversidade: organizar a sala de aula de maneira que permita a participação e a cooperação entre os alunos, dar alternativas de escolhas. Oferecer variedade de atividades e contextos de aprendizagem, utilizar materiais diversos, dar mais tempo a determinados alunos, graduar os níveis de exigências e outras muitas que se originam como resultado da criatividade do docente.

Necessidades educacionais especiais

Referem-se àquelas necessidades educacionais individuais que não podem ser atendidas através dos meios e dos recursos metodológicos usados habitualmente pelo professor para responder às diferenças individuais de seus alunos e que requerem ajustes, recursos ou medidas pedagógicas especiais ou de caráter extraordinário, distintas das requeridas pela maioria dos estudantes. Dizem respeito àqueles alunos que apresentam maiores dificuldades que os demais estudantes para apreender as aprendizagens que lhes correspondem por idade, ou a alunos que apresentam defasagem em relação ao currículo por diversas causas e que podem requerer, para progredir em sua aprendizagem de meios de acesso ao currículo;

- adaptações curriculares;
- adequações no contexto educativo e/ou na organização da sala de aula;
- serviços de apoio especial.

[57] Tradução do espanhol feita pela autora.

Questão para debate: Essa análise das necessidades educacionais deixa clara a Idéia de que todos têm tais necessidades, diferenciando-se segundo as características de cada um?
172

ANEXO III

Texto extraído do livro “Currículo: políticas e práticas”, de Sônia Kramer (Cap.9)

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda a proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta.

Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que à orienta.

Questão para debate: Qual a aposta que a educação inclusiva introduz na elaboração da proposta pedagógica?
173

ANEXO IV

Texto extraído do livro “Adaptaciones Curriculares”, de Daniel Manjón[58]

De maneira mais concreta, a adaptação curricular pode definir-se portanto, como uma seqüência de ações sobre o currículo escolar organizado para uma dada população, que conduzem à modificação de um ou de mais de um de seus elementos (o quê, como, quando ensinar e avaliar) cuja finalidade é a de possibilitar o máximo de individualização didática no contexto o mais normalizado possível para aqueles alunos que apresentam qualquer tipo de necessidade educacional especial.

Assim como as necessidades educacionais especiais, em conseqüência, as adaptações curriculares podem ser entendidas como um continuo que vai desde os pequenos ajustes que habitualmente o professor introduz em sua prática para adequar seu ensino às dificuldades que experimentam seus alunos, até as modificações extremas em relação ao currículo comum. Neste caso, denominamos esses ajustes do Programa de Desenvolvimento Individualizado.

(...) Como assinala Ruiz-1988) as adaptações curriculares partem de alguns princípios básicos que nunca podem ser esquecidos:

• a proposta educativa, especialmente no que tange aos objetivos, deve ser a mesma para todos os alunos. O que varia em cada caso são as ajudas que cada um deve receber, em função das suas peculiares necessidades educativas;

• o programa curricular para um aluno que apresenta necessidades educacionais especiais deve partir, sempre e sem exceções, da proposta educativa organizada para o conjunto dos alunos;

[58] Tradução da autora.

• as programações organizadas para alunos com necessidades educacionais especiais, podem estabelecer objetivos didáticos diferentes dos das programações gerais, mas devem responder aos mesmos objetivos gerais.

Questão para debate: Como organizar as adaptações curriculares?
174

ANEXO V

Texto extraído do livro “Avaliação do rendimento escolar”, de Cipriano C. Luckesi

Uso da avaliação

Em primeiro lugar, propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

Com isso, fugiremos ao aspecto classificatório que, sob a forma de verificação, tem atravessado a aferição do aproveitamento escolar. Nesse sentido, ao avaliar, o professor deverá:

• Coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas - cognitivas, afetivas, psicomotoras - dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;

• Atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;

• A partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:

- a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória;

- o encaminhamento dos estudantes para os passos subseqüentes da aprendizagem caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado.

Questão para debate: Considerando-se a necessidade de avaliar o rendimento escolar de qualquer aluno, como proceder tal avaliação, respeitando-se a diversidade?

Texto extraído do livro “Avaliar para promover”, de Jussara Hoffmann

A prática avaliativa de muitas escolas contempla o que se denomina de “avaliação inicial” ou período de sondagem-diagnóstico, momentos estes que se destinam à analise das concepções prévias dos alunos e que fundamentam o planejamento educacional. A questão, entretanto, é muito mais complexa e essa prática acaba por determinar, na verdade, condições prévias dos alunos, ao invés de conhecimentos prévios.

Práticas tradicionais de sondagem diagnóstico e a própria expressão avaliação diagnostica revelam, muitas vezes, ações que se destinam a grupar alunos por graus de

dificuldade em relação às expectativas iniciais dos professores de uma série. Escolas, ainda hoje, se utilizam de práticas avaliativas, ao final de anos letivos ou ao inicio destes, para “enturmação” de alunos de acordo com seu desempenho na série anterior, organizando turmas de alunos fracos, regulares e com bom desempenho. Muitos alunos são retidos por não corresponderem às condições prévias predeterminadas pelos professores da série seguinte, ao invés de serem analisados quanto aos seus avanços e potencialidades de superação.

Questão para debate: Com propriedade, a autora nos leva a refletir a respeito das práticas avaliativas iniciais e seus efeitos. Em sua opinião a sondagem-diagnóstico, para fins de triagem, é uma prática inclusiva ou não?